معهد الدراسات العليا للطفوله
قسم الدراسات النفسيه للأطفال

التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينه من الاطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة

رسالة

مقدمه للحصول على درجة الماجستير فى دراسات الطفوله

قسم الدراسات النفسيه للأطفال

إعداد

أميرة عبد الفتاح عبد الماجد

إشراف

أ. د / كاميليا إبراهيم عبدالفتاح
أستاذة علم النفس
العميدة (الأسبق) لمعهد الدراسات العليا للطفوله
جامعة عين شمس

د/ محمد رزق البحيرى
مدرس علم النفس
بمعهد الدراسات العليا للطفوله
جامعة عين شمس

١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة آية (٣٢)

صفحة العنوان: التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة

اسم الطالب: أميرة عبد الفتاح عبد الماجد

الدرجة العلمية: ماجستير

القسم التابع لها: الدراسات النفسية للأطفال

اسم الكلية: معهد الدراسات العليا للطفولة

الجامعة: عين شمس

سنة التخرج: ٢٠١٠

سنة المنح: ٢٠١٠

ـسم الطالب: أميرة عبد الفتاح عبد الماجد

ـنوان الرسالة: التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة

ـم الدرجة: ماجستير

ـنة الحكم والمناقشة:

1. **أ.د./ كاميليا إبراهيم عبد الفتاح**

أستاذة علم النفس المتفرغ بقسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس

2. **أ.د/ السيد عبد القادر زيدان**

أستاذ بكلية التربية – جامعة عين شمس

3. **أ.د/ أسماء محمد محمود السرسي**

أستاذة علم النفس بقسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس

ـيخ البحث: ٢٤ / ٦ / ٢٠٠٩

ـراسات العليا:

ختم الإجازة	**أجيزت الرسالة بتاريخ**
/ / ٢٠١٠	١١/١/ ٢٠١٠
موافقة مجلس المعهد	**موافقة مجلس الجامعة**
٢١/٤/ ٢٠١٠	/ / ٢٠١٠

مة عين شمس

معهد ت العليا للطفولة

قسم الدراسـ ة والاجتماعية

صفحة الموافقة

اسـم الطالب : . ـاح عبدالماجد

عنوان الرسالة : التفاو م الذات لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءه

اسم الدرجة : ماجستير

لجنة الإشراف :

أ . د / كاميليا إبراهيم عبدالفتاح عميد معهد الدراسات العليا (سابقا) – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

د / محمد رزق البحيرى مدرس علم نفس للطفولة – جامعة عين شمس .

تاريخ البحث : / / ٢٠٠

الدراسات العليا :

ختم الإجازة

/ / ٢٠٠٩

أجيزت الرسالة بتاريخ

/ / ٢٠٠٩

موافقة مجلس المعهد

/ / ٢٠٠٩

موافقة مجلس الجامعة

/ / ٢٠٠٩

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

شكـــر

اشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف

وهم :

١ – الأستاذة الدكتورة / كاميليا إبراهيم عبدالفتاح

٢ – الدكتور / محمد رزق البحيرى

ثم الأشخاص الذين تعاونوا معى فى البحث

وهم :

١ – مروه سداوى أحمد

٢ – أحمد سمير أحمد بدر

٣ – الأستاذ / سمير عدلى

وكذلك الهيئات الآتية :

١ – مدرسة محمد فريد الابتدائية

٢ – مدرسة مصطفى كامل الابتدائية

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَلاَ تَنسَوُاْ الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾

الحمد لله فى علاه ، أعطى بلا حدود ، وتفضل فكان فضله مشهوداً ، رب السماوات والأرض ، ذى النعمة والفضل ، فكان فضله علىّ عظيماً ، وتوفيقه لى بلا حدود ، فالله الحمد حمداً خالصاً لجلال وجهه الكريم وأشكره شكر الساجدين الراكعين إلى يوم الدين على ما منحنى من نعم وما ألهمنى من خير لإتمام هذا البحث والصلاة والسلام على النبى الأمى الذى بعثه الله رحمة للعالمين ليفيض علينا علماً مما علمه العليم الخبير ، وعملاً بالحديث القدسى (عبدى ... لن تشكرنى ما لم تشكر من قدمت لك الخير على يده) ومن هذا المنطلق أتقدم بخالص شكرى وتقديرى وأسمى آيات العرفان والتقدير إلى أستاذتى ومعلمتى الأولى التى علمتنى الخلق قبل العلم ، إلى **الأستاذة العالمة الجليلة الدكتوره / كاميليا إبراهيم عبدالفتاح** حفظها الله ، عميدة معهد الدراسات العليا (سابقاً) بجامعة عين شمس ، التى تفضلت مشكورة بقبول الإشراف على هذه الدراسة ، وما تعلمته منها من حب للعلم واحترام للمعرفة ، التى أعانتنى بصبرها وتواضعها الذى كان أحد شمائلها العديدة على إتمام الدراسة بشكلها النهائى المقبول ، والرأى الصائب ، على ما وجهته لى من توجيهات علمية سديدة معاملات إنسانية مرشدة ومطمئنة كانت بمثابة المنارة التى أرشدت سفينة البحث إلى بر الأمان ، فمهما بحثت عن كلمات لكى أشكر بها أستاذتى الفاضلة فلن أجد ، وأكتفى بدعائى لها بأن يحفظها الله لنا ويجزيها عنى خير الجزاء .

كما أثمن عالياً جهود **أستاذى الفاضل الدكتور / محمد رزق البحيرى** ، مدرس علم النفس بقسم الدراسات النفسية للأطفال بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس ، الذى أشرف وتابع الجانب العلمى والإحصائى للدراسة ، ولو أردت أن أوفيه حقه ما أسعفتنى الكلمات التى نطق بها البشر حتى الآن ، ولذا أدع أجره وثوابه عند الله الذى لا يضيع أجر من أحسن عملاً ، فجزاه الله عنى خير الجزاء ونفع به الباحثين على الدوام .

وأنه لشرف رفيع للبحث والباحثة أن يقوم بمناقشة البحث والحكم عليه رغم مشاغلهم المتعددة عالمان جليلان ألا وهما **الأستاذ الدكتور / السيد عبدالقادر زيدان** – أستاذ علم النفس بكلية التربية النوعية – جامعة عين شمس ، **والأستاذة الدكتوره / أسماء محمد السرسى** – أستاذة علم النفس بقسم الدراسات النفسية للأطفال بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس ، فلهما من الله عظيم الجزاء ومن الباحثة صادق الدعاء .

كما لا يفوتنى أن أتقدم بجزيل الشكر المقرون بالوفاء إلى كل الأساتذة الذين حكموا الجانب العملى من الدراسة . كما أثمن عالياً جهود أسرة مدرستى محمد فريد الابتدائية ، ومصطفى كامل الابتدائية بمنطقة المعادى بإدارة المعادى التعليمية بمحافظة حلوان وعلى رأسهم **الأستاذ / سمير عدلى** مدير المدرسة والأخوة المعلمين .

كما يسعدنى ويشرفنى أن أتقدم إلى كل صديق قدم لى يد العون والنصح فى البحث ، وأخص بالذكر **السيدة / مروة سداوى أحمد** الطالبة بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس ، **والسيد / أحمد سمير أحمد بدر** الطالب بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس ، ولولا مجهوداتهم الطيبة لما كان لهذا العمل أن يخرج إلى الوجود .

وإلى وطنى الحبيب " **جمهورية مصر العربية** " الشكر والتقدير والعرفان بالجميل الذى منحنى استكمال دراستى العليا أملاً من الله العزيز القدير أن يحفظه سالماً غانماً ترفرف عليه راية العزة والكرامة فى ظل قيادته الحكيمة .

وبكل الحب والإخلاص أتوجه بعميق شكرى وامتنانى إلى أمى وأبى اللذين تحملا الكثير من أجلى ، واللذين أحاطانى بكل رعاية وتحملا إنشغالى عنهما أثناء إعداد هذه الدراسة ، أسأل الله عز وجل أن يجزيهما عنى خير الجزاء .

وفى الختام أرجو أن يلتمس لى العذر ، كل من أطلع على هذه الدراسة وفى مقدمتهم السادة الممتحنين فى القصور أو التقصير أينما عثروا عليه . متمثلاً بقول الأصفهانى " إنى رأيت أنه لا يكتب إنسان كتاباً فى يومه إلا قال فى غده : لو غير هذا لكان يستحسن ، ولو قدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، هذا من أعظم العبر ، وهو دليل على إستبلا النقص فى جملة البشر والكمال لله وحده ، سبحانه من لا ينسى وله ملكوت السموات والأرض .

وأخيراً أقدم شكرى وتقديرى سلفاً لكل من يطلع على هذه الدراسة ويستفيد منها ويثريها برأيه أو نصحه أو نقده المفيد البناء خدمة للبحث العلمى .

الباحثة

إهـــداء

إلى مــنَ منّــتَ علىَّ بأمومتهـــا

إلى أمى الحبيبة رمز العطاء والحياة

نبـــع الحنـــان الصـــافى

فارســـة الزمـــن الجميـــل

التى لولاها ما كنت وما كانت

هذه الرسالة

إلى أمى الحبيبة

أهدى هذه الرسالة

دعـــــاء

يــــارب

يــــارب لاتدعنــــى أصــــاب بـــالزهو والغـــرور إذا نجحـــت
ولا بالإحبـــــــاط واليــــــــأس إذا فشــــــــلت

يــــارب علمنــــى أن التســـامح هـــو أكـــبر مراتـــب القـــوة
وأن حـــب الإنتقـــام هـــو أول مظـــاهر الضعـــف

يــارب إذا جردتنــى مــن نعمــة الصحــة أتــرك لي نعمــة الأيمــان
وإذا جردتنــــى مـــــن المـــال أتـــرك لي الأمـــل

يــــارب إذا أســـأت إلي النـــاس أعطنـــى شـــجاعة الإعتـــذار
وإذا أســـاء النـــاس إليّ أعطـــى مقـــدرة العفـــو

يارب املأ قلبى بالصبر والإحتمال فـإذا جـاءتنى الضربـة فـوق رأســى
زادتنــى ثباتــا وصمــودا وإذا جــاءتنى فــى ظهــرى دفعتنــى إلي الأمــام

يــــارب امـــلأ قلبـــى بالبصـــيرة لأفـــرق بـــين الحـــق والبـــاطل
بـين العـدل والظلـم بـين الطمـوح والجشـع، بـين الأيمـان والضـلال

يـــارب امــــلأ قلبـــى بـــالحب والتـــــامح والإحــــاس
إجعلنــــى أنـــــى الإســـاءة ولا أنـــى الإحــــــان

يارب املأ قلبى بالعرفان ولا تجعلنى أتنكر ليد امتدت لي فـى محنـة
ولا إنــــــان أضــــاء لي عــــود ثقــــاب فــى ظــــلام حيــــاتى

يارب إجعلنى أشكرك وأحمدك فى كل لحظة على ما أعطيتنى
إنــــك يــــارب أعطيتنـــى أكــــثر مــــن أحلامــــى

وأنـــا أريـــد بحبـــى للنــــاس أن أشــــكرك وأحمـــدك
يـــارب زدنــى حبــا للنــاس فهـــذه طريقتــى فــى عبــادتك

يا رب . . . يا رب . . . يا رب

إذا نسيتك .... فلا تنسانى

المؤلف

مستخلص الدراسة

اســم الباحث : أميرة عبدالفتاح عبدالماجد

عنوان الرسالة : التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة.

جهـة البحث : معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة التالية :

١ – هل توجد علاقة بين التفاؤل ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢ – هل يوجد فروق بين متوسطى درجات الذكور والاناث من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل ؟

٣ – هل يوجد فروق بين متوسطى درجات الاصغر سناً(٩–١٠) عام والاكبر سناً (١١–١٢) من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل ؟

٤– هل يوجد فروق بين متوسطى درجات المنخفضين والمرتفعين فى المستوى الثقافى الاقتصادى الاجتماعى من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل ؟

عينة الدراسة :

بلغت حجم عينة الدراسة (١٠٠) طالب وطالبة مقسمين مناصفة إلى عدد (٤٨) طالب وعدد (٥٢) طالبة ، وقد تم اختيار العينة من مدرسة إبتدائية بمنطقة المعادى بمحافظة حلوان، واختيرت العينة من مستويات اجتماعية اقتصادية متوسطة ، كما اختيرت من أعمار زمنية بلغت (٩، ١٠، ١١، ١٢) سنة .

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين فى درجة التفاؤل ، وأيضاً تأثير التفاؤل على مفهوم ذات طفل ذوى صعوبة تعلم القراءة .

أدوات الدراسة :

١ – اختبار رسم الرجل (١٩٢٦) . إعداد : جود إنف – هاريس .

٢ – مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (١٩٩٥) إعداد : عبدالعزيز السيد الشخصى.

٣ – أختبار مفهوم الذات (١٩٨٢) . إعداد : طلعت منصور ، حليم بشاى .

٤ – اختبار الفرز العصبى السريع (٢٠٠٧) . إعداد : مصطفى محمد كامل .

٥ – أختبار التفاؤل . إعداد : الباحثة .

إجراءات الدراسة :

أستخدمت هذه الدراسه المنهج الوصفى الارتباطى المقارن ، وذلك للتعرف على العلاقــه بين مفهوم الذات والتفاؤل وأيضا ، الكشف عن الفروق بين أفراد العينة على متغيرات الدراسة .

نتائج الدراسة :

١ – وجود علاقة موجبة بين التفاؤل ومفهوم الذات .

٢ – يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس التفاؤل .

٣ – لا يوجد فروق بين الأعمار المختلفة على مقياس التفاؤل .

٤ – لا توجد فروق بين المستويات الاقتصادية المختلفة على مقياس التفاؤل .

الكلمات المفتاحية :

التفاؤل	Optimism
مفهوم الذات	Self - Concept
صعوبات التعلم	Learning Disabilities

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- المقدمة .
- مشكلة الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- أهمية ومبررات الدراسة .
- حدود الدراسة .
  - أولاً : منهج الدراسة .
  - ثانياً : عينة الدراسة .
  - ثالثاً : مبررات إختيار العينة .
  - رابعاً : أدوات الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .

الفصل الأول

مدخل الدراسه

مقدمة :

تعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من أهم حلقات السلم التعليمى ، لما يتم فيها من تنمية المهارات الأساسية التى تمكن الطفل من تحصيل المعرفة ، وإكتساب العادات السلوكية والمبادئ اللازمة لتحقيق النمو والتكوين للإنسان ،وقد بينت الدراسات والبحوث السيكولوجية أن مستوى الدافعية يوثر سلبياً أو إيجابياً على مستويات الأداء فى مختلف المجالات .

وتُعد صعوبة التعلم مشكلة كبيرة بسبب خطورتها وتأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الإنفعالية والدافعية من شخصية الطفل التى تلعب دوراً هاماً فى أدائه المدرسى وتحصيله ، حيث يصاحب اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس ، نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه فى الدراسة ، وفشله فى تحسين معدل تحصيله الدراسى ، كما يتبنى مفهوماً سلبياً عن ذاته ، وبمرور الوقت ينخفض جهده وتتزايد اعتماديته على غيره ، وقد لا يبالى بواجباته المدرسية ، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والإنجاز وإنخفاض توقع النجاح .

والمشكلة الرئيسية لدى ذوى صعوبات التعلم تكمن فى شعورهم بالعجز وإفتقارهم إلى النجاح وعدم القدرة السليمة على التعلم ، مما يؤدى إلى تدنى ثقتهم وتقديرهم لذواتهم .

وتحظى دراسة التفاؤل على اهتمام بالغ من قبل الباحثين ، نظراً لارتباط هذه السمة بالصحة النفسية للفرد ، فقد أشارت بعض النظريات الى ارتباط التفاؤل بالسعادة والثقة بالنفس والمثابرة والإنجاز وارتفاع مفهوم الذات والنظرة الإيجابية للحياة ، فالتفاؤل يمنحنا القدرة على التجريد وتذوق الجمال فى كل شئ يصادفنا فى الحياة ، ويفتح أبواب الأمل أمامنا، ويزودنا بالقناعة والرضا ، والأهم يشحننا بطاقة عالية تساعدنا على مواجهة الحاضر وتحديد أهدافنا المستقبلية بجدية .

ولأهمية التفاؤل لدى ذوى صعوبات التعلم ولدوره الكبير فى المساعدة على التخفيف من أثر هذه الصعوبات وخاصة من حيث زيادة دافعية الإنجاز لديهم ، ومن ثم علاج هذه

الصعوبات من جهة ، ولإمكانية تأثيره فى مفهوم الذات من جهة أخرى مما كان الدافع للقيام بهذه الدراسة . لتقضى العلاقه بين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم المتفائلين .

ويتمثل مفهوم الذات الايجابى فى تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم إيجابى صوره واضحه ومتبلوره للذات ، فمفهوم الذات الموجب مصاحب لتقبل الذات وتقبل الاخرين ويؤدى إلى الانجاز والتحصيل الاكاديمى المرتفع لدى الطلاب فحصول طلاب ذوى صعوبات تعلم على مفهوم ذات مرتفع من خلال شعورهم بأنهم ذو شأن او أشخاص مهمين ، وذلك بتهيئه المناخ النفسى المناسب حيث ان هذا لايؤثر فقط على عمليه التعلم ، ولكن أيضا على الحياه بصفه عامه .

لذلك نجد كثيراً من علماء النفس من الذين يعطون دوراً كبيراً فى علاقته بالتحصيل الاكاديمى للمفهوم الذات فوجد (Schwarzer, 1994) وجود علاقه أرتباطيه مابين مفهوم الذات والتفاؤل حيث كل عامل من هذا العاملان تأثير دال وموجب على حياه طلاب ذوى صعوبات التعلم .

مشكلة الدراسة :

لاتكمن المشكلة الأساسية لدى ذوى صعوبات التعلم في زيادة أعداد هذه الفئة فحسب، بل ان النسب الخاصة بهذه الفئه تشير إلى محنة خطيرة توجه قوى الأمة إلى مهاوى التخلف والإنحدار ، لأن خطورة صعوبات التعلم لا تقف عند حد أستنزاف قوى الأمة وهدر الأموال الطائلة ، بل بعد مكمن خطورة صعوبات التعلم فيما تتخلق عنها أثار نفسية خطيرة لدى المتعلم وما تسبب له من إزعاج وتأثير نفسى سلبى ، مما قد يؤدى به فى نهاية المطاف إلى أن يصبح الشخص من مرتكبى الجريمة ومنتهكى القانون .

كما أن صعوبات التعلم لا تتمثل خطورتها فيما تقدم فحسب ، بل قد ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية تعوق تعليم الفرد ، كمشكلات فقدان الثقة بالنفس والتوتر والخجل ، كما أن إهمال هذه الصعوبات قد يؤدى إلى مشاعر مرتفعه من الإحساس بالعجز وعدم القدرة على المتابعة ، ويضاعف هذا ما قد يتعرض له الأباء من قلق وإنزعاج .

فرسوب الأطفال ذوى صعوبات التعلم وما يتولد لديهم من خبرات وجدانية إنفعالية غير سارة ، يجعلهم يشعرون بإنخفاض قيمة ذاتهم ، الأمر الذى يؤدى بدوره إلى إنخفاض مفهوم الذات إلى حد بعيد ، وعدم ثقتهم فى أنفسهم فى تحقيق مستوى التعلم والتحصيل الدراسى المتوقع ، والإحساس بالعجز وعدم البهجة والتفاؤل .

وينظر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى أنفسهم على أنهم منخفضوا الكفاءة فى المجالات التى تتطلب استخدام القدرة العامة ، والمهارات الأكاديمية الخاصة ، والسلوك والقبول الاجتماعى ، مما يؤثر سلباً على تفاؤلهم .

كل هذا يعد من الأسباب التى تجعلنا نعطى خصوصية للاهتمام بصعوبات التعلم ، إذ أن الصعوبة وأثارها المتراكمة تترك لنا شخصاً منخفضاً فى الصحة النفسية لا يتسم بقوة الشخصية ، ولندرة الدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والتفاؤل – فى حدود ما أطلعت عليه الباحثة – لدى ذوى صعوبات التعلم ، الأمر الذى دعا للقيام بهذه الدراسة .

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة التالية :

١ – هل توجد علاقة بين التفاؤل ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢ – هل يوجد فروق بين متوسطى درجات الذكور والاناث من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل ؟

٣ – هل يوجد فروق بين متوسطى درجات الاصغر سناً(٩–١٠) عام والاكبر سناً (١١–١٢) من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل ؟

٤– هل يوجد فروق بين متوسطى درجات المنخفضين والمرتفعين فى المستوى الثقافى الاقتصادى الاجتماعى من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل ؟

أهداف الدراسة :

١ – التعرف على العلاقه بين التفاؤل و مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢ – تحديد مدى الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) فى درجة التفاؤل .

٣– الكشف عن الفروق بين الاصغر والاكبر سناً من الاطفال فى درجه التفاؤل .

٤– الوقوف على مدى الفروق بين المنخفضين والمرتفعتين فى المستوى الثقافى الاقتصادى الاجتماعى فى درجه التفاؤل .

أهمية ومبررات الدراسة :

أ – الأهمية النظرية :

١ – أهمية مرحلة التعليم الأساسى باعتبارها حجر الأساس التى ينطلق منه الفرد إلى تعليم أوسع وأعمق ، وتعتبر القراءة الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية .

٢ – كون الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم شعور ما للافتقار إلى النجاح ، فالمحاولات غير الناجحة التى يقومون بها تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم ، مما يعمق لديهم الشعور بالعجز وعدم القدرة السليمة على التعلم .

٣ – ظاهرة صعوبات التعلم من أهم الظواهر التى لاقت أهتماماً كبيراً من الباحثين ، فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمثلون نسبة ليست قليلة فى مجتمع تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتتزايد من وقت لآخر ، كما إن نسبة إنتشارها أكبر من نسبة إنتشار أى فئة من الفئات الخاصة الأخرى ، فهم يشكلون (٤٠ %) من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

ب – الأهمية التطبيقية :

١ – ما ستصل إليه النتائج قد يفيد المدرسين أو القائمين على تربية الطفل فى التعرف على أبعاد شخصية الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢ – تزويد المكتبة العربية بمقياس خاص بالتفاؤل لدى ذوى صعوبات التعلم .

٣ – كما يمكن أن توجه نتائج الدراسه أنظار مخططى التعليم والبرامج إلى أعداد الانشطه الصفيه واللاصفيه للاطفال والتى تدعم لديهم التفاؤل خاصه اذا اشارت النتائج الى انخفاض التفاؤل لدى عينه الدراسه .

٤ – كما يمكن أن توجه نتائج الدراسه أنظار اختصاص الصحه النفسيه والارشاد النفسى إلى اعداد البرامج الخاصه بتنميه التفاؤل لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم خاصه اذا اشارت نتائج الدراسه انخفاضه لديهم .

٥ – كما يمكن أن توجه نتائج الدراسه اختصاص علم نفس الاعلام إلى اعداد البرامج الخاصه بالاطفال خاصه فى التليفزيون – والتى تعمل على تنميه التفاؤل لدى الاطفال ، خاصه اذا أشارت نتائج الدراسه الى انخفاضه لديهم .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة فى الدراسة ، وبالأدوات المناسبة والمنهج والإجراءات المنهجية المتبعة ،و بالأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة الفروض والحصول على النتائج وتفسيرها .

أولاً – منهج الدراسة :

أستخدمت هذه الدراسه المنهج الوصفى الارتباطى المقارن ، وذلك للتعرف على العلاقه بين مفهوم الذات والتفاؤل وأيضا ، الكشف عن الفروق بين أفراد العينة على متغيرات الدراسة .

ثانياً – عينة الدراسة :

استعانت الباحثة بعينة من الاطفال فى الصفوف من الثالث إلى السادس ، عددهم (١٠٠) تلميذاً وتلميذة ، لديهم صعوبات تعلم فى القراءة من مدرستى محمد فريد ومصطفى كامل بالمعادى للتعليم الأساسى .

ثالثاً – أدوات الدراسة :

١ – أختبار الذكاء لرسم الرجل إعداد (محمد فرغلى وعبد الحليم محمود وصفيه مجدى ، ٢٠٠٤) .

٢ – مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (عبدالعزيز السيد الشخص ، ١٩٩٥) .

٣ – أختبار الفرز العصبى السريع (Qnst) (مصطفى محمد كامل ، ٢٠٠٨) .

٤ – مقياس مفهوم الذات للأطفال فى المرحلة الوسطى والمتأخرة (طلعت منصور وحليم بشاى ، ١٩٨٢) .

٥ – مقياس التفاؤل للاطفال ذوى صعوبات التعلم إعداد (الباحثة) .

مصطلحات الدراسة :

١ – التفاؤل :

يمكن تعريف التفاؤل بأنه قوه حيويه نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية ويعد عاملاً أساسياً لبقاء الإنسان وأستعداد الفرد لتوقع حدوث أشياء ايجابية تتمثل فى نظره الفرد الايجابيه

نحو مستقبله وقدرته على التواصل مع العلاقات الاجتماعيه والثقه على التحصيل وتحقيق أهدافه ونظرته الايجابيه نحو المجالات الحياتيه ويعبرعنه درجه الفرد التى يحصل عليها على مقياس التفاؤل للأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢ – مفهوم الذات :

هو صوره الذات او فكره الشخص عن ذاته أو الصوره التى يكونها الفرد عن نفسه فى ضوء أهدافه وإمكاناته وأتجاهه نحو هذه الصوره ويعبر عنه اجرائيا بالدرجه التى يحصل عليها المفحوص على مقياس مفهوم الذات .

٣ – صعوبات التعلم :

مفهوم يشير إلى مجموعه متجانسه من الافراد داخل الفصل الدراسى العادى ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً فى العمليات النفسيه الاساسيه ودرجه تحصيلهم فى القراءه واللغه المنطوقه تعد من أكثر العوامل أرتباطاً بتصنيف الاطفال ذوى صعوبات تعلم ولديهم قصور فى القدرات المعرفيه والتحصيل الاكاديمى وعسر القراءه والحبسه النمائيه ، ويحددوا فى هذه الدراسه بالاطفال عمر (٩-١٢) عام والذين حصلوا على درجات تدل على وجود صعوبه التعلم فى أختبار الفرز العصبى السريع وأختبار تشخيص صعوبات القراءه .

الفصل الثانى

الإطار النظرى

- المبحث الأول : التفاؤل .
- المبحث الثانى : مفهوم الذات .
- المبحث الثالث : صعوبات التعلم

المبحث الأول

التفاؤل

مقدمة .

أولاً : تعريف التفاؤل .

ثانياً : عوامل وأسباب التفاؤل .

ثالثاً : كيفيه تنشئة طفل متفائل .

رابعاً : سمات الشخص المتفائل .

خامساً : نظريات تفسير التفاؤل .

سادساً : بعض المتغيرات المرتبطه بالتفاؤل.

مقدمة :

تتعدد المعانى التى يلحقها المتخصصون وغير المتخصصين بمفهوم التفاؤل ، فقد يعتقد معظم الناس أن التفاؤل يتضمن توقعاتهم المستقبلية للأحداث ، حيث أنه يتفاءل إذا كانت الأحداث سعيدة .

وقد ورد التفاؤل ومشتقاته فالتفاؤل من الفأل وهو قول أو فعل يستبشر به ، فى المعاجم العربية القديمة ، مثل لسان العرب لابن منظور ، وتاج اللغة وصحاح العربية للجوهرى ، وتجدر الأشارة إلى أن الدين الإسلامى يدعو إلى التفاؤل وينبذ التشاؤم ، وقد جاء فى القرآن الكريم ﴿ هُمْ أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ ﴾ ، فقال عليه الصلاة والسلام : " لا عدوى ولا طيرة أحب الفأل الصالح " ، والطيرة هى التشاؤم من شئ ما .

وبالرغم من أهمية مفهوم التفاؤل فى الحياة الإنسانية بشكل عام ، وفى الدراسات النفسية بشكل خاص ، فإن تاريخ البحوث النفسية التى تناولت هذا المفهوم حديث نسبياً ، حيث ظهر الاهتمام بدراسته نهاية السبعينات ، فقد صدر أول كتاب متخصص فى هذا الموضوع عن التفاؤل عنوانه : " بيولوجية الأمل " من وضع تايجر (Tiger, 1979) ، ثم تزايدت البحوث فى العقدين الأخيرين زيادة مضطردة ، هذا على المستوى العالمى . أما على المستوى العربى فإن الاهتمام بالتفاؤل قد بدأ فى عام ١٩٩٥ فقط .

وقد احتل مفهوم التفاؤل مركز الصدارة فى مجالات الشخصية ، وعلم النفس الأكلينيكى ، وعلم الاجتماع ، وعلم نفس الصحة ، حيث برهنت الدراسات على أن التفاؤل له دور مهم فى الارتقاء بحياة الإنسان وتحقيق رفاهيته وسعادته ورضائه عن عمله وصحته النفسية الجسمية .

(عويد المشعان ، ١٩٩٩)

وسوف نتعرض فيما يلى لبعض من الاطار التنظيرى والأدبيات السيكولوجيه التى تناولت هذا المتغير:

أولاً – تعريف التفاؤل : Optimism

عرف "جراندال" (Grandall,1969) التفاؤل بأنه عبارة عن التوقع قصير المدى والنجاح فى تحقيق بعض المطالب فى المستقبل .

(Grandall, 1969)

عرف عبدالمنعم حفنى (١٩٧٨ : ٥١) بأنه اتجاه إزاء الحياة أو إزاء أحداث معينة ، وينزع الفرد فى التفاؤل إلى رؤية الجانب المشرق فى الحياة والأحداث إلى الأيمان بأن هذا العالم هو خير العوالم الممكنة ، وأن الخير سينتصر فى النهاية .

(عبدالمنعم حفنى ، ١٩٧٨)

ويعتبر" تايجر" (Tiger,1979) التفاؤل عبارة عن قوة حيوية دافعة نشأت تطور الأجيال الإنسانية ، وتعد عاملاً أساسياً لبقاء الإنسان .

(Tiger,1979)

ولقد قام "وينستين" (Weinstein,1980) بوضع مصطلح التفاؤل غير الواقعى ليشير به إلى الاعتقاد بأن الأحداث السالبة أقل احتمالاً فى الحدوث لنا عن الأحداث الأخرى ، ومن ثم تكون الأحداث الأخرى أكثر احتمالاً فى حدوثها لنا .

(Weinstein, 1980)

فعرف "ستيبك" (Stipek,1981) التفاؤل بأنه التوقعات الذاتية الإيجابية عن المستقبل الشخصى للأفراد .

(Stipek, 1981)

وقدم "وينستين" (Weinstein , 1983) تفسيراً عن ثنائى القطبين التفاؤل والتشاؤم ، وقال يعتقد الناس أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم بالمقارنه بالأخرين ، ويعتقدون أيضاً أن الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها لهم بالنسبة إلى الأخرين .

(Weinstein , 1983)

ويعرف "سميث" (Smith,1983) التفاؤل بأنه حجر الزاوية أو الأساس الذى يمكن الأفراد وبالتالى المجتمع من وضع الأهداف المحددة وطرق التغلب على الصعوبات والمحن التى تفتك به .

(Smith, 1983)

ويفسر "تايلور و براون" (Taylor & Brown,1988) معنى التفاؤل على أنه شعور الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع أو مظاهر تؤدى إلى هذا الشعور ، مما قد يتسبب أحياناً فى حدوث النتائج غير المتوقعة .

(Taylor & Brown, 1988)

ويعرفه " كمال الدسوقى " (١٩٩٠ : ٩٩٢) بأنه اتجاه من جانب الفرد نحو الحياة و يميل أحياناً إلى حد مفرط للعيش على الأمل وفلسفة كون تتميز بفكرة أنه ليس فى الإمكان أبدع مما كان ، فشخصية الفرد ترى الخير فى معظم الأشياء والأحداث وتتوقع العواقب أن تكون سليمة أو صالح المرء .

(كمال الدسوقى ، ١٩٩٠)

ويعرف "علاء الدين الكفافى" (١٩٩٢) التفاؤل بأنه أتجاه يشير إلى أن كل ما يحدث هو الأفضل ، وأن الرغبات سوف تتحقق وتشبع فى النهاية . وإذا سادت هذه المشاعر فى مواجهة الشدائد والمحن فقد تكون دفاعات ضد القلق والتوقعات المحبطة .

(علاء الدين كفافى ، ١٩٩٢)

ويرى "مارشال وأخرون" (Marshall et al,1992) أن التفاؤل هو استعداد شخصى للتوقع الإيجابى للأحداث ، ويرجع إلى الاعتقاد بأن المستقبل عبارة عن مخزن الرغبات أو الطموحات المطلوبة أو المرغوبة بغض النظر عن قدرة الشخص على السيطرة عليها أو تحقيق تلك الرغبات .

(Marshal et al , 1992)

كما عرف "شاير وكارفر" (Scheier & Carver,1992) التفاؤل بأنه سمة من سمات الشخصية وليس حالة تتصف بالثبات خلال المواقف ، ويعرفان التفاؤل بأنه التوقعات السلبية ، والمشاعر الإيجابية التى ترتبط بمدى التوجه نحو الأهداف ، على حين ترتبط المشاعر السلبية بمدى الابتعاد عن هذه الأهداف .

(Scheier &Carver, 1992)

ويرى "اسبينوال" (Aspinwaal et al,1992) أن التفاؤل يخلق حالة من التأثير الإيجابى على الحالة الصحية للفرد والشعور بالسعادة النفسية .

(Aspinwall et al, 1992)

ويرى "كولينجان وأخرون" (Collingan et al, 1994) أن التفاؤل والتشاؤم سمات ثنائية تتسم بالثبات النسبى وتتيح التنبؤ بالصحة الجسدية للأفراد ، ومستوى التحصيل وفعالية الذات والعادات الصحية والأحداث الضاغطة ونسبة الاكتئاب .

(Colligan et al, 1994)

كما عرف "أحمد عبدالخالق" (١٩٩٦ : ٦) بأنه " نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك ".

(أحمد عبدالخالق ، ١٩٩٦)

أيضاً عرفه "لورانس إشابيرو (٢٠٠١ : ١٣٦) بإنه عبارة عن ميل أو نزوع نحو النظر إلى الجانب الأفضل للأحداث أو الأحوال ، وتوقع أفضل النتائج " .

(لورانس إشابيرو ، ٢٠٠١)

أما "جيرى وشابلين" (Jerry & Chaplin, 1997) فيعرفان التفاؤل بأنه سمة شخصية عريضة تتوقع الأحداث أو النتائج الإيجابية فى الموقف ، ويستخدمها الأفراد فى مقاومة ضغوط الحياة والاضطرابات الناتجة عنها .

(Jerry & Chaplin, 1997)

ومن خلال العرض السابق للتعاريف المتعددة للتفاؤل يتضح الأتى :

١ – يتسم التفاؤل بأنه سمه من سمات الشخصيه وليس حاله تتصف بالثبات خلال المواقف .

٢ – يجعل الفرد يتوقع التوقعات الذاتيه الايجابيه للاحداث وللمستقبل ورؤيه الجانب المشرق في الحياه .

٣ – اتفقت معظم التعريفات على أن التفاؤل يساعد على تحقيق الرغبات والطموحات المطلوبه التى ستحقق وتشبع فى النهايه .

٤ – عامل دافع ضد القلق والتوقعات المحبطه .

٥ – يعد عامل أساسى للانسان ويحافظ على حياته .

٦ – له تأثير فعال على قدره الفرد على مواجهه الشدائد وطرق التغلب على الصعوبات والمحن .

٧ – يعطى للفرد قوه حيويه تدفعه فى إنجاز مهام الحياه وشعوره بالاطمئنان والسعاده .

التعريف الإجرائى للتفاؤل :

يمكن تعريف التفاؤل بأنه قوه حيويه نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية ويعد عاملاً أساسياً لبقاء الإنسان وأستعداد الفرد لتوقع حدوث أشياء ايجابية تتمثل فى نظره الفرد الايجابيه نحو مستقبله وقدرته على التواصل مع العلاقات الاجتماعيه والثقه على التحصيل وتحقيق أهدافه ونظرته الايجابيه نحو المجالات الحياتيه ويعبرعنه درجه الفرد التى يحصل عليها على مقياس التفاؤل للأطفال ذوى صعوبات التعلم .

ثانياً – عوامل وأسباب التفاؤل :

١ – ترجع عوامل وأسباب التفاؤل إلى أن الطمأنينة النفسية تعد من أهم جوانب الشخصية والتي يبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى ، خلال خبرات الطفولة التى يمر بها ،فقد قال رسول الله ﷺ " تفاءلوا بالخير تجدوه " ، وقد كان مبدأ الرسول ﷺ هو التفاؤل ، حيث كان التفاؤل يدفعه دائماً لمواصلة الجهاد .

فالتفاؤل عامل منشط هام فى حياة الفرد يجعل صاحبه متقبلاً للحياة مجاهداً فيه ، متمتعاً بصحة نفسية وجسمية وعقلية سوية ، قادراً على تخطى أية ضغوط أو مشكلات ، بل إنه عادة من أجل التفكير الإيجابى ويساعد على الميل إلى الجانب الأفضل للأحداث أو الأحوال ، وتوقع أفضل النتائج ، وما يأتى من الأحداث إذا كانت خيراً .

(زينب شقير ، ١٩٩٦ ؛ ولورانس إشبيرو ، ٢٠٠١ :١٣٧)

٢ – ويعد التفاؤل من الخصائص الشخصية المستقرة والثابتة إلى حد بعيد ، لذا يعتقد بعض الباحثين أن التفاؤل عادة ما يكون موروثاً ، فى حين يرى باحثون آخرون أنه مكتسب فى المقام الأول .

(Schulman et al, 1993)

٣ – ونشير فى هذا الصدد إلى أن المجتمعات الإنسانية تتفاوت فيما بينها فى إضفاء التفاؤل على أفرادها وفقاً للظروف والمتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، فالأفراد الذين يعيشون فى مجتمعات ذات مستويات اقتصادية مقبولة تشجع أبناءها على المنافسة وضبط الذات Self-control والأداء الأكاديمى ، وتخفيض التأثيرات السلبية على الأداء وعلى الصحة النفسية والجسمية ، فالنظام الاجتماعى وما يحمله من قيم وأعراف وعادات وتقاليد تدفع بالفرد إلى سمة التفاؤل .

(عويد المشعان وفريج العنزى ، ١٩٩٨ ؛ Scheier & Carver, 1987)

٤ – وعندما يحقق الإنسان هدفاً من أهدافه أو ينجح فى إنجاز مهمة صعبة فإنه يشعر بالسعادة والسرور ويصبح متفائلاً ، ولذلك فإن حياة الإنسان تسير وفق مستويات من السرور والحزن بناء على إنجازاته ، وبقدر أهمية الهدف أو المهمة تكون السعادة أو الحزن ، وممارسة الفرد لمثل هذه المشاعر تكسبه خبرة تؤدى به إلى تقبل أحداث الحياة ويتقبلون نواتجها ويتعايشون معها وتكون مشاعرهم مشبعة بالرضا والمرونة والتوافق ويصبحون أكثر تفاؤلاً .

(محمد أحمد ، ٢٠٠١)

٥ – يعتقد المتفائلون أن الأحداث الإيجابية السعيدة تفسر بالأشياء دائمة الحدوث والانتشار ، لذا يأخذ المتفائلون على عاتقهم مسؤولية إحداث الأشياء الطيبة ، وفى حالة حدوث شئ سيئ فإن المتفائلين يرون أنه مؤقت ومتعلق بموقف ما ، وتكون نظرتهم واقعية من حيث ما إذا كانوا السبب فى حدوث الشئ السيئ .

(لورانس إشابيرو ، ٢٠٠١ : ١٣٨)

ثالثاً - كيفيه تنشئه طفل متفائل :

١ – أساليب المعامله الوالديه :

- يعُرِّف " منسى " (١٩٨٩) أساليب المعامله الوالديه بأنها ما يقوم به الأباء من تصرفات، وما يتمسكون به من طرق فى تربيتهم ومعاملتهم لأبنائهم فى مواقف الحياه المختلفه .
- ويرى" بوميرند "(Baumrind , 1991) إن الأساليب الوالديه إحدى المتغيرات التى تتعلق بالنمو الإنسانى ، وبصوره أكثر توضيحاً إن نظريه " بوميرند " حول الأساليب

الوالديه المدركه التى تعد الأساس فى توضيح العلاقه مابين تواصل الوالدين بأبنهـائهم وبين التنشئة الأجتماعيه الناجحه للأبناء .

- وبناء على هذه النظريه إن لقيم ومعتقدات الأباء تأثير واضح على أبنائهم .
- فالتفاؤل يمكن تعليمه ، وفيما يلى بعض التوجهات وأوجه النشاط التى يمكن البدء مـن الآن :

الاهتمام بكيفيه النقد : الاهتمام بالطريقه التى تنتقد بها الاطفال ، يوضح "سليجمان" أن هناك طرقاً صحيحه وطرقاً خاطئه للانتقاد ؛ مما قد يكون له أثر فعال على جعل الاطفال متفائلين أو متشائمين .

أول قاعده لانتقاد الاطفال هى أن يكون الاباء دقيقين ، يقول "سليجمان" فى هذا الـشأن : " إن النقد المبالغ فيه ينتج عنه الإحساس بالذنب والخجل بدرجه أكبر مما ينبغى لعقل الطفل وتغيير سلوكه ، ولكن التوقف تماماعن توجيه أى نوع من اللوم يمحو الإحساس بالمسؤوليه ويطـل إراده التغير " .

على الأباء إيجاد أسلوب توضيحى تفاؤلى أخـر ؛ كـأن تـشرحون لآطفـالكم المـشكلات بمصطلحات واقعيه تبين فيها أن السبب محدد وقابل للتغير .

(لورانس إشابيرو ، ٢٠٠١: ١٤٣- ١٤٤)

وتتحدد أساليب المعامله الوالديه بالأبعاد التاليه :

أ – الديمقراطيه والتسلط :

ويقصد به مدى أحترام رأى الطفل ومشورته فى بعض أموره – فى مقابـل فـرض الوالدين رأيهما الذى يتضمن الوقوف أمام تحقيق رغباته أو منعه من القيام بسلوك معين .

ب – الاستقلال والحمايه الزائده :

ويقصد به تحميل الطفل لبعض المسئوليات وتكليفه ببعض المهام – فى مقابل القيـام نيابه عنه بجميع الواجبات والمسئوليات حتى البسيط منها ، ويتضمن أيضاً تلبيه كل رغبـات الطفل على الفور وتدليله أكثر من اللازم ، وتشجيعه على ألوان من السلوك قد تعتبـر عـاده غير مرغوب فيها اجتماعياً ، بل والدفاع عنها ضد أى توجيه أو نقد قد يصدر من الخارج .

ج – القبول والرفض :

ويقصد به مدى الدفء والعطف والحب والحنان ، الذى يتمثل فى مـصادقة الطفـل واهتمام به وإحاطته بالرعايه والود وارضا والسرور ومشاركته ألعابه – فـى مقابـل النبـذ والإهمال واللامبالاه والكراهيه والتهجم فى وجهه ، وعدم النظر إليه وعدم الابتسام له .. الخ.

د – التسامح والتشدد :

ويقصد به الرفق واللين والعفو عن بعض الأخطاء البسيطه – فى مقابل استخدام العقاب البدنى ، والتهديدوالحرمان من المصروف ، والأساليب التى تتضمن الألم النفسى كإشعار الطفل بالذنب وتحقيره ، والحط من قدره والسخريه منه ... الخ .

هـ – الاتزان والتذبذب :

ويقصد به الحزم فى اتخاذ القرارات بشأن الثواب والعقاب ، وثبات ردود فعل الوالدين فى المواقف المتشابهه ، واتفاق كل من الوالدين على أسلوب معامله الطفل – فى مقابل التردد فى اتخاذ القرارات بشأن الثواب والعقاب، وعدم ثبات ردود أفعال كل من الوالدين إزاء التصرفات المتشابهه للطفل فى المواقف المختلفه .

(محمود منسى ، ١٩٨٩)

٢ – المدرسه والمعلمين :

أ – المدرسه :

- كما أن دور المدرسه فى تكوين تنشئه طفل تفاؤلى ثقافى أجتماعى لا يمكن نكرانه ، إذ فى هذه الحاله يخرج الطفل من دائره الأسره كنطاق محدود إلى دائره الإتساع بالمدرسه حيث تتعدد علاقاته مع مدرسيه وزملائه وتقدم له المدرسة المعلومات اللازمه لمن هم فى سنه فى فروع المعروفه أثناء قيامها بوظيفتها التعليميه ، إلا أنه وبطريقه غير مباشره يتعرف الطفل من خلال التعامل مع مدرسيه على ثقافه المجتمع والأنماط المختلفه لأساليب التفاؤليه والثقافيه المختلفه .
- الرعايه الترفيهيه هى أبرز مهام المدرسه وعن طريقها تتاح الفرص للتلاميذ للتمتع بأوقاتهم داخلها بعيداً عن الشعور بالحرمان الأسرى . لهذا يجب أن توفر المدرسه للتلاميذ رعايه ترفيهيه تستهدف تمتع التلاميذ بأوقاتهم بما يوجب توفير الوسائل والإمكانات التاليه :

١ – الألعاب الخارجيه بأنواعها مثل كره القدم وكره السله ...الخ .

٢ – الأغانى والأناشيد المسموعه والمرئيه .

٣ – برامج للحفلات الترويحيه .

٤ – توفير الوقت الكافى لراحه التلاميذ حتى يمكنهم معاوده نشاطهم البدنى والعقلى دون إرهاق .

٥ – توفير الآلات الموسيقيه المناسبه التى يمكن للتلاميذ إستعمالها أو الإستمتاع بها .

٦ – القيام برحلات للمعالم الاثريه وإعداد معسكرات .

(محمد خفاجى ، ١٩٩٩ : ٨٠ – ١٢٩)

ب ــ المعلمين :

أثبت " بوركى وواستون وستانلى " (purkey , waston , Stanley , 1991) فى دراستهم أن اسعاءالمعلمين الى التفاؤل والثقه بالنفس والأحترام المتبادل وتحديد الهدف يمكنهم من تهيئة بيئه مدرسيه شامله تيسرعليهم تحقيق إمكاناتهم فى مجالات النشاط الانسانى المتنوعه ، ومن ناحيه أخرى جعل هذه البيئات المدرسيه أكثر جاذبيه وأغراء من بيئات المجتمع الاخرى ، لذلك تعد هذه المجموعه عناصر هامه يجب توفرها عندالمعلمين .

٣ – دور وسائل الاعلام :

وسائل الإعلام تلعب دوراً كبيراً فى مجال التنشئه الإجتماعيه والثقافيه والروح التفاؤليه للطفل ، بل لعل دور وسائل الإعلام فى الوقت الحاضر أكثر العوامل تأثيراً وأهمها على وجه الإطلاق فى تحديد الملامح الرئيسيه للتنشئه الإجتماعيه والثقافيه والتفاؤليه الطفل ، سواء تمثلت وسائل الإعلام فى دور السينما أو الراديو أو التليفزيون أو الصحف أو المجلات، بيد أن التليفزيون هو أكثر هذه الوسائل تأثيراً بالنسبه للطفل ، وقد أجريت العديد من الأبحاث والتقارير التى أشارت بعضها إلى أن بعض الأطفال يقضون فى مشاهده التليفزيون وقتاً أكثر مما فى المدرسه ، وأكثر كذلك من الوقت الذى يقضونه مع أسرهم .

وفى مصر إنتهى المجلس القومى للطفوله من إعداد أو إستطلاع لرأى الأطفال فى برامجهم الإذاعية والتليفزيونية حيث أجريت الدراسه فى مناطق (المعادى والسيده زينب ودارالسلام) لفئات من الأطفال من سن ٤ حتى ١٥ سنه وتوصلت الدراسه إلى عده نتائج مهمه عن ميول الأطفال ورغباتهم بما يقتضى تعديل الرساله الإعلاميه لتنمية التفاؤل لدى الأطفال ، وقد كشفت الدراسه عن النتائج الآتية :

- إعجاب الأطفال بأفلام الكارتون والرسوم المتحركه خاصه التى تتضمن عناصر الجذب والإثارة .
- أظهرت الدراسه مدى إهتمام الأطفال بأفلام العرائس وميلهم لأغانى الإعلانات الخفيفة .
- أظهرت الدراسه كذلك مدى إهتمام الأطفال بالأفلام المرئيه والمسلسلات اليوميه الكوميديه على شاشه التليفزيون .
- كشفت الدراسه عن إنتقاد الأطفال لمواعيد بث البرامج خاصه خلال العام الدراسى مما يحرمهم من متابعتها .

- كشفت الدراسه كذلك عن التواصل لعده إقتراحات لتطوير البرامج الإذاعية الموجهه للطفل ، وأهمها التركيز على الشكل القصصى فى تقديم البرامج وإعداد مسلسلات إذاعيه تذاع يومياً ، وإختيار الأوقات المناسبه لبث هذه البرامج والتنويه عنها بوسائل الإعلام والتركيز على مضمون يجذب الطفل الريفى الذى يعد المستمع الأساسى لتلك البرامج .

ومن هنا تبرز أهميه دور التليفزيون كأحد العوامل الجوهريه لتنشئه وتنميه تفاؤل الطفل وسعادته .

(محمد خفاجى ، ١٩٩٩ : ٨٠ ـ ٨١ ـ ٨٢)

٤ – فى ضوء رأى الباحثه :

- الاهتمام بالبرامج الاطفال المبهجه .
- تقديم أفلام ومسلسلات المناسبه لمرحله هؤلاء الاطفال .
- تقديم برامج رياضيه والالعاب التى تعتمد على التركيز والتفكير والحل .
- تشجيع الاطفال المشاهدين على المشاركه فى البرامج .
- تقديم قصص دينيه مع عدم ذكر عذاب القبر ومخاوف الموت .
- أحتواء القصص التى ستباع على صور ملونه بألوان أكثر جاذبيه .
- أنشاء مكتبات فى بعض أحياء المناطق .
- توفير للاطفال أماكن ترفيهيه وحدائق تحتوى على بعض الالعاب .

الفروق بين الجنسين فى التفاؤل (الذكور ـ الاناث) :

أثبت احمد عبد الخالق (١٩٩٦) فى دراسته ارتفاع متوسط درجات التفاؤل لدى الذكور بالمقارنه إلى الإناث ، كما أشار عبد اللطيف (١٩٩٨) وجود فروق جوهريه بين الذكور والإناث فى التفاؤل لصالح الذكور كما أشارت دراسات أخرى عربيه وأجنبيه مثل (محمد إسماعيل ٢٠٠١ ، صلاح مراد ٢٠٠١ ، khane 2005، day 2003) بأرتفاع التفاؤل لدى الذكور من الاناث وذلك لطبيعه التنشئه الاسريه وأن الذكور أكثر حريه من الاناث فهم أكثر تفاؤلاً ، والذكور أكثر اجتماعيه كما لهم فرص التفاعل الاجتماعى الذى تسمح بها الحياه فى المجتمع الشرقى فهم أكثر تفاؤلاً عن الاناث التى تعتبر علاقاتهم الاجتماعيه أقل من الذكور .

رابعاً – سمات الشخص المتفائل :

- يسيطر على الضغوط ويواجهها .
- قدره مرتفعه على ضبط الذات .
- تقددير مرتفع للذات .
- قدره مرتفعه على حل المشكلات .
- دافعيه انجاز مرتفعه .
- شعور مرتفع بالسعاده .
- صحه نفسيه جيده .

(بدر الأنصارى ، ١٩٩٨ ؛ مايسه شكرى ، ١٩٩٩)

- قدره على التكيف مع الاكتئاب . **(Herman-Stahl & Petersen, 1996)**
- التكيف مع المتطلبات التى تفرضها المواقف الضاغطه ومصداً أو واقياً buffer فعالاً ضد تأثير الضغوط ، ومن بينها الضغوط المدرسيه .

(paulik, 2001)

- أرتقاء بالحياه وتحقيق رفاهيه من الناحيتين النفسيه والبدنيه .

(مايسه شكرى ، ١٩٩٩)

- الروح المعنويه المرتفعه . **(Peterson & chemers, 2000)**
- أقل عرضه للكأبه وأكثر ميلاً للنجاح فى المدارس والأعمال وأفضل صحه من الناحيه الجسمانيه . **(لورانس إشابيرو ، ٢٠٠١ :١٣٧)**
- ثقه قويه فى مصدر الضبط الداخلى لأفعاله .

(Fischer & Lqitenberg, 1986, Chang et. al., 1994 & Carver, et. al., 1993)

- يحقق أداء أعلى فى المدرسه . **(Lee , ashford & jamieson , 1993)**
- مزاجه يكون حسن ولديه جهاز مناعى قوى . **(herman & Peters , 1996)**
- الميل إلى المرح .
- الحيويه والنشاط .
- الاستثاره وسرعه البديهه .

(أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٢ :١٨٣-١٨٤)

خامساً – نظريات تفسير التفاؤل :

١- نظريه النزعه التفاؤليه :

يستخدم مصطلح الأسلوب التفسيرى Explanatory style والنزعة التفاؤلية Dispositional optimism لتفسير اختلافات استجابات الناس للأحداث غير المتحكم فيها والتى يواجهونها فى الحياة ، وذلك من خلال ثلاثة أبعاد هى :

أ – تفسيرات داخلية مقابل الخارجية .

ب – تفسيرات ثابتة مقابل المرنة .

ج – تفسيرات عامة مقابل تفسيرات محددة .

(Gotschalk, 1996)

وطبقاً لسليجمان وزملائه (Seligman et al, 1984) فإن الأفراد الذين يفسرون الأحداث السيئة بلغة خارجية ومرنة ومحددة بأسباب يقال أن أسلوبهم التفسيرى التفاؤلى .

وقدم سيلجمان وبترسون (Seligman & Peterson , 1983) من خلال نظرية العجز المتعلم Theory of Learned Helplessness مفهوماً جديداً أسمياه " أسلوب التفسير أو أسلوب العزو " وعرف هذا المفهوم بأنه " متغير معرفى فى الشخصية يعكس السلوك المعتاد الذى يتخذه الناس فى تفسير أسباب الأحداث الإيجابية أو السلبية التى تحدث لهم .

ويتكون مفهوم أسلوب التفسير من ثلاثة أبعاد سببية هى :

١ – التفسير الداخلى فى مقابل التفسير الخارجى Internality V. Externality .

٢ – التفسير السالب فى مقابل التفسير غير الثابت Stability V. Unstability .

٣ – التفسير الكلى فى مقابل التفسير النوعى Globality V. Specificity .

وتظهر التفسيرات الداخلية عندما يفسر الناس الأحداث التى تقع لهم (كالفشل فى الامتحان مثلاً) بإرجاع هذا الفشل إلى أسبابه خاصة بهم ، (مثل نقص القدرة أو قلة المجهود) ، بينما التفسيرات الخارجية ترجع الفشل إلى أسباب فى الموقف نفسه أو البيئة (مثل الامتحان لم يكن واضحاً أو أن المحاضر غير كفء) .

أما التفسير الثابت فلا يتغير ونستخدم نفس الأسباب لفترة طويلة (مثل نقص القدرة) أما التفسير غير الثابت فيتم فيه تغييرات أسباب الفشل (فيقول مثلاً فشلت نتيجة قلة المجهود).

وأخيراً فإن التفسيرات الكلية تأخذ بعداً واسعاً من الأنشطة كأن يقول مثلاً (أنا دائماً أفشل فى الامتحان) أما التفسيرات النوعية فتأخذ بعداً واحداً مثل (أنا لست جيداً فى مادة الحساب) .

وأساليب التفسير هذه تقدم أيضاً لتفسير الأحداث الإيجابية كما ذكرنا ويطلق عليها " أسلوب التفسير التفاؤلى " "Optimistic of Attribution" ، ويتسم أسلوب التفسير التفاؤلى بإعطاء تفسيرات داخلية وثابتة وكلية للأحداث الإيجابية أو بتفسيرات خارجية غير ثابتة ونوعية للأحداث السلبية .

(Haugen, R. & Lund, T., 1998, pp. 537-538)

وعلى سبيل المثال وتبعاً لهذا النموذج إن الأفراد الذين يدركون الأحداث السالبة إلى أسباب خارجية المنشأ وبأنها غير ثابتة وشخصية ، هم الأفراد الذين يتصفون بالشخصية التفاؤلية .

وعندما نطبق هذا النموذج على الأحداث الموجبة عليهم فإنها تعد أمور داخلية المنشأ، تتصف بالثبات وبالشمولية ، والذى يؤدى إلى نموذج العزو التفاؤلى .

٢ – نظرية الضغط والتوافق :

تبعاً لنظرية الضغط والتوافق ، نجد أن الأفراد المتفائلون يتعاملون مع ضغوط الحياة من خلال طريقتين :

١) طريقة التركيز على حل المشكلة والذى يشمل إتخاذ خطوات فعالة التعامل مع مصدر الضغط .

٢) طريقة التركيز الإنفعالى على المشكلة ، والذى يعادل فيها الشخص التخلص أو التقليل من الضغط الإنفعالى المصاحب لموقف الضغط .

وهناك فكرة عامة تشير إلى أنه فى المواقف التى يمكن تطبيق فيها كلا الاستراتيجيين ، فإن النوع الأول من تلك الاستراتيجيتين هو الأكثر استخداماً عن النوع الثانى.

وهناك دليل كبير على أن المتفائلين أكثر استخداماً لأسلوب التركيز على المشكلة فالأفراد المتفائلون يكونوا أقل احتمالاً فى استخدام طريقة تجنب استخدام أى طريقة للحل مثل طرق التفكير الهادف ، نقد الذات ، الانسحاب الاجتماعى .

(Carver et al, 1993 & Chang, 1998)

فالأشخاص المتفائلون قد يكونوا أقل أو أكثر واقعية فى نظرتهم للمستقبل ، فبعضهم قد يكون متأكد تماماً أن كل شئ سيكون على ما يرام ، بينما يكون البعض الآخر أكثر واقعيه وإن أكثر الأفراد تفاؤلاً نادراً ما يرفعون إصبعاً للوصول إلى أهدافهم ، بل يتركون الأمر تماماً للقدر أو للظروف الخارجية عن إرادتهم ، بينما يكون المتفائلين الأكثر واقعية يفعلون كل ما بوسعهم كى يروا الأمور تسير على ما يرام .

(Wallston, 1994)

فقد برهن (Scheier & Carver, 1985) على أن التفاؤل مبنى جيد عن تقرير الفرد لكل الأعراض الجسمية التى يعانى منها ، وذلك على عينة من الطلاب .

وقد دلت النتائج على أن المتفائلين يعتمدون إلى درجة كبيرة على أساليب المواجهة الإيجابية التى تركز على المشكلة ، كما يشعرون بمستويات مرتفعة من التوافق أكثر من أقرانهم المتشائمين .

(Scheier & Carver, 1985)

٣ – نظريه التعلم الاجتماعى :

أما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى فيرون أن بناء شخصية الفرد يتكون من التوقعات والأهداف ، والطموحات وفعالية الذات ، حيث تعمل هذه الأبنية بشكل تفاعلى عن طريق التعلم بالملاحظة ، والذى يتم على ضوء مفاهيم المنبه والاستجابة والتدعيم ، ولذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم لبعض المواقف ، وبناء على ذلك فقد ينجح بعض الأفراد فى أداء بعض المهمات فى بعض المواقف ، وبالتالى تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح فى مستقبل إزاء هذه المواقف .

(Fible & Hale, 1978)

ولمعرفة أثر التخصصى الأكاديمى للمدرسين على الأسلوب التفسيرى ، قامت (Hall & Smith, 1999) بتطبيق مقياس العزو (ASQ) على عينة من مدرسى الإعدادى ، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين مدرسى التخصصات الثلاثة فى الأحداث الموجبة (الأسلوب التفسيرى التفاؤلى).

(Hall & Smith, 1999)

٤ – الاستعداد للتفاؤل :

يرى " سشكاير وكارفر وبريدجيز" (Schqier & Carver & Bridges, 2000) أن التفاؤل هو ميل واستعداد من جانب الشخص لتعميم التوقعات الإيجابية ، حتى وإن كانوا هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات فى حياتهم ، هذه التوقعات الإيجابية يقوم المرء بتعميمها فى كل مجالات حياته .

وتبعاً لنظريه الاستعداد فان التفاؤل يشير إلى الدرجة التى ينظر بها الفرد بإيجابية نحو مستقبله وبصورة أكثر خصوصية يمكن تعريفه على أنه مدى توقع الأفراد للأمور الإيجابية عن توقعهم للأمور السلبية .

إن نظرية الاستعداد للتفاؤل تم وضعها من خلال توقع الفرد للأحداث الأمر الذى يساند الفكرة العامة التى تشير إلى أن الأفراد المتفائلون يميلون إلى توقع الأمور الإيجابية فى حياتهم عكس الأفراد المتشائمين والذين يميلون إلى توقع الأمور السلبية فى حياتهم .

ومع وجود الاستعداد للتفاؤل يرى بينزيور (Benzur, 2003) ان الفرد يميل إلى النظر بصورة إيجابية حول قدرته على تحقيق أهدافه المستقبلية والتى تنعكس بالتأثير على دافعيتة وكم المجهود المبذول لتحقيق هذه الأهداف .

وقد أشار "كلازنسكى" (Klaczynski, 1996) إلى أن التفاؤل يمكن أن يكون عامل من عوامل الدافعية نحو تحقيق الأهداف المستقبلية والذى بدوره يؤثر على الأهداف الفردية ، وكذلك على حماس الفرد لتحقيق هذه التوقعات .

(Klaczynski, 1996)

كما أشارت الدراسات أيضاً على الدور الوسيط الفعال للتفاؤل فى كيفية تعامل الأفراد مع مواقف الصعوبة ، كما يحتمل مع الفرد المتفائل أن يتمتع بردود أفعال إنفعالية إيجابية ، وكذلك توقعات إيجابية ، حيث يتوقعون أموراً إيجابية حتى مع وجود صعوبة ، فيميلون إلى الاتجاه نحو الشعور بالثقة وإثبات الذات .

كما أن لعامل التفاؤل تأثير فعال على ميل الفرد إلى افتراض أن مواجهته للصعوبة شئ يمكن التعامل معه بنجاح بطريقة أو بأخرى ، وإن الأفراد المتفائلين يكونوا أكثر قدرة على توظيف وتفعيل استراتيجيات التركيز على المشكلة من أجل حلها عن التوجه نحو تجنبها.

(Carver et al, 1985)

حيث يصبحون أفضل ويكونون أكثر احتمالاً للمثابرة على الجهود التى يبذلونها لتحقيق أهدافهم بصورة مختلفة عن الأفراد المتشائمين عندما يواجهون أى صعوبات ضاغطة.

(Scheier et al, 1985)

ويضيف "كلازنسكى وأخرون" (Klaczynski et al, 1996) إلى أن المراهقون المتفائلون دائماً ما يتمتعون بصفات تكيفية موجبة ، كلما كان الفرد المراهق أكثر إيجابية كلما كان أكثر دافعية لأن يواصل أهدافه ويكون أكثر قدرة على التخطيط للطريقة التى ستحقق بها تلك الأهداف .

كما توصلت دراسة "بومان وأخرون" (Boman et al, 2003) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى عامل الاستعداد للتفاؤل ، على الرغم من أن عينة الذكور الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التفاؤل كانوا يميلون إلى الاخبار عن كراهية المدرسة بدرجة أكبر من الاناث .

وقد أشارت دراسة "لاى وأخرون" (Lai, et. al., 2004) التى قامت بالكشف عن تأثير عامل الاستعداد للتفاؤل لدى مجموعتين من الأفراد مراهقين وراشدين على رغبتهم فى أخذ فترة راحة من أجل الحماية أو الوقاية .

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فـــى مـــستوى التفـــاؤل لـــدى مجموعة الراشدين والمراهقين .

(Lai et al, 2004)

٥- التفاؤل كطبيعة إنسانية Optimism as a Human Nature

تمحور أهتمام الباحثين حول التفاؤل باعتباره الطبيعة الإنسانية ، وبرزت نظرة سلبية للتفكير الإيجابى فى كتابات فرويد (Freud, 1928) ، فقد ذكر أن التفاؤل منتشر لكنه وهمى ويساعد على جعل حضارة ممكنة سيما حين يتخذ طابعاً يترجم فى شكل معتقدات دينية ، وأن ثمن التفاؤل هو نفى طبيعتنا الغريزية وبالتالى نفى الواقع ، والتفاؤل الدينى يعوض الناس عن التضحيات اللازمة للحضارة وهو ما يدعوه فرويد : بالعصاب الهاجسى العام للإنسانية .

ويرى فرويد أن التفاؤل جزء من الطبيعة ولكنه يتأتى من الـــصراع بـــين الغرائـــز والتنشئة الاجتماعية .

وقد أخذت أمور تتغير فى الستينات والسبعينات وأكد كـــل مـــن "ملتـــون وســـتانغ" (Mutlin & Stang, 1978) بعد مراجعة مئات الأبحاث ، إن اللغة والذاكرة والتفكير تكون إيجابية بشكل تلقائى ، إذ يستخدم الأفراد نسبة أعلى من الكلمات الإيجابية مقارنـــة بالكلمـــات السلبية سواء أكان ذلك فى الكتابة أو الكلام أو التذكر الحر ، فهم يتذكور الأحداث الإيجابيـــة قبل السلبية .

وقد شكلت نظرة "جرينولد" (Green Wald, 1980) للتفـــاؤل نقطـــة تحـــول لـــدى النفسانيين فقد شبه الطبيعة الإنسانية بنظام كلى Totalitarian يتمثل بالنظر إلى الذات كتنظيم معرفى يتعلق بتاريخية الفرد وهويته ويخضع لتوجيه استراتيجيات ضبط المعلومات ، كل فرد ملزم بعملية مستمرة من بناء ومراجعة سيرته الذاتية ، السيرة التى يخبرها كل فرد عن ذاتـــه هى بالضرورة أنوية " كل من يمثل الصورة الرئيسية فى روايته الشخصية (الذاتية)" ، فكل منا يفخر بالأحداث الجيدة ، وينسحب من الوقائع السيئة ، كـــذلك بينـــت مراجعـــة " تـــايلور وبراون" (Taylor & Brown, 1988) للأدبيات أن الناس عامة ينزعون باتجـــاه الإيجابيـــة عدا بعض الاستثناءات المتمثلة فى الأفراد الذين يعانون من القلق والاكتئاب .

كما أضافت تايلور (Taylor, 1989) بأن ميل الناس لرؤية ذواتهم فى أفضل مظهر ممكن هو إشارة إلى إرادتهم Well-being وأعتبر " تـــايغر" (Tiger, 1979: 15) التفـــاؤل جزءاً أصيل من الطبيعة الإنسانية خضع لعملية انتقاء خلال مرحلة التطور ومهارتنا المعرفية

والقدرة الإنسانية على التحضر ، ويدعو المعالجين النفسيين حالياً الى تبنى التوقعات المتواضعة المستقبلية وإلغاء ما عدا ذلك .

(Modest Expectations & Akhtar, 1997)

٦ – التفاؤل كفارق فردى :

Optimism as an Individual Difference

حدد المنظرون المهتمون بالفروق الفردية التفاؤل كصفة يملكها الناس بدرجات متفاوتة ، فالطبيعة البشرية توفر تفاؤلاً أساسياً Baseline Optimism مرتفعاً لدى بعض الأفراد ومنخفضاً لدى آخرين ، وتؤثر الخبرة على درجة التفاؤل والتشاؤم لديهم .

(Peterson, 2000)

وحفزت التفسيرات المعرفية للسلوك والتى شددت على التوقعات علم النفس على النظر إلى التفاؤل كفارق فرى.

(Peterson et al , 1993)

فالأفراد يمكنهم كشف العلاقات بسبب ، ويميزون العلاقات السببية عن تلك الحقيقة الثابتة. (Waserman & Miller, 1997)

فالتعلم بالمصادفة عبارة عن عملية نفسية مرتبطة بالدافعية ، والمعرفة ، والانفعال وهو توقع لتفسير كيفية تعميمه عبر الوضعيات وإسقاطه عبر الزمن .

ولقد أكدت النظريات التى تناولت التفاؤل كفارق فردى على أرتباطه بمميزات مرعوبة كالسعادة والانجاز والصحه .

(Peterson, 2000)

ومن خلال العرض السابق للنظريات تفسير التفاؤل يتضح الاتى :

أ – إيجابيات فى بعض النظريات :

فأتفقت نظريه (النزعه التفاؤليه ، الضغط والتوافق ، التعلم الاجتماعى ، والاستعداد للتفاؤل) على :

- الافراد المتفائلون يميلون إلى توقع الامور الايجابيه فى المستقبل عن توقعهم للامور السلبيه .
- يفعلون كل مابوسعهم كى يروا الامور تسير على مايرام .
- يعممون التوقعات الايجابيه فى كل مجالات حياتهم .
- يشعرون بمستويات مرتفعه من التوافق ويميلون إلى الاتجاه نحو الشعور بالثقه وإثبات الذات.

- سلوكهم يرتبط بالتدعيم مما يؤدى إلى نجاح الأداء فى بعض المواقف .
- التفاؤل عامل دافعى يدفع الفرد على تحقيق مستقبله وحماسه على تحقيق توقعاته الايجابيه .
- التفاؤل له تأثير فعال على الفرد فى مواجهه الصعوبات والاعتماد على أساليب المواجهه الايجابيه التى تركز على المشكله .
- كلما كان الفرد أكثر إيجابيه كلما كان أكثر دافعيه وأكثر قدره على التخطيط لتحقيق أهدافه .
- الافراد المتفائلون يعيطون للأحداث الايجابيه تفسيرات داخليه وخارجيه وثابته وكليه ويعيطون للأحداث السلبيه تفسيرات خارجيه وغير ثابته ونوعيه .
- ينظرون للمستقبل وللأمور بنظره إيجابيه .
- تتكون شخصيتهم من توقعات وأهداف وطموحات وفعاليه الذات التى تعمل بشكل تفاعلى .

ب – سلبيات فى بعض النظريات :

فى نظريه التفاؤل كطبيعه إنسانيه يرى فرويد الأتى :

- التفاؤل منتشر ولكنه وهمى .
- يساعد على حضاره ممكنه سيما .
- يترجم فى شكل معتقدات دينيه .
- نفى الطبيعه الغريزيه بالتالى ينفى الواقع .
- يدعو " فرويد " التفاؤل الدينى بالعصاب الهاجسى العام للانسانيه .
- أتفق " فرويد وتايغر " أن التفاؤل جزء من الطبيعه الانسانيه لكن يأتى من بين الغرائز والتنشئه الاجتماعيه فيميلون الناس لرؤيه ذواتهم فى أفضل مظهر ممكن.
- شبه " جرينولد " الطبيعه الانسانيه بنظام كلى يتعلق بتاريخ الفرد وهويته .

أما فى نظريه التفاؤل كفارق فردى :

- التفاؤل كصفه يملكها الناس .
- التفاؤل أساسياً لان الطبيعه البشريه توفرها.
- فالخبره تؤثر على درجه التفاؤل .
- أرتباط التفاؤل بمميزات مرغوبه .

وفى هذه الدراسه تتبنى النظريات الاتيه :

(تفسير التفاؤل ، الضغط والتوافق ، التعلم الاجتماعى ، الاستعداد للتفاؤل)

سادساً – بعض المتغيرات المرتبطه بالتفاؤل :

١ – مفهوم الذات :

علاقه التفاؤل والسعاده بمفهوم الذات يتضح ذلك من تميز العديد من أنماط الإيجابيه ، فالسرور والتفاؤل يتلاقيان مع البعد الأساسى للخبره الإيجابيه وهما يرتبطان مع مفهوم الذات والشعور بالتقبل والثقه بالذات والاسترخاء ومع الوجه المبتسم ومع الاستمتاع الأخرين .

(**مايكل أرجايل** ، ١٩٩٣ : ١٦٨– ١٦٩)

فأشارت بعض الدراسات إلى علاقه موجبه بين التفاؤل وكل من مفهوم الذات والتقدير المرتفع والمستوى المنخفض من الاكتئاب .

(Fischer & Leitenber, 1986 ; Hale , Fiedler & Cochran, 1992)

فأرتباط التفاؤل بمفهوم الذات له تأثير دال وموجب على حياه الفرد والاكثر من ذلك يشترك هذان العملان فى تكوين سمه عامه للفرد .

(Schwarzer, 1994)

وجد "بدر الانصارى" (١٩٩٧) وجود أرتباط ايجابى بين التفاؤل ومفهوم الذات ولهم تأثير دال وموجب على أرتفاع التحصيل الدراسى وضبط النفس وتقدير الذات والتوافق وحل المشكلات بنجاح .

وأوضحت نتائج دراسه " صلاح مراد ونبيه إسماعيل " (١٩٨٦) بوجود علاقه موجبه بين التفاؤل ومفهوم الذات ولهم تأثير دال على قدره الفرد على مواجهه الفشل وضبط النفس تجاه مغريات الحياه والمثابره فى سبيل تحقيق الاهداف والاقبال على الحياه بحيويه ونشاط .

٢ – وجهه الضبط :

تشير نتائج بعض الدراسات إلى الارتباط السلبى بين التفاؤل ومصدر الضبط الخارجى ، أى إنه كلما ارتفعت الدرجة على التفاؤل كان هناك ثقة أقوى لدى الفرد فى مصدر الضبط الداخلى لأفعاله ، ومن ناحية أخرى كلما ارتفعت الدرجة على مقياس التشاؤم كان هناك ثقة أقوى لدى الفرد فى مصدر الضبط الخارجى لأفعاله ، فى حين يرتبط سلبياً بمصدر الضبط الخارجى .

(Carver et al, 1993; Chang et al, 1994; Hale et al, 1992)

هناك مصطلح عام فى علم النفس الاجتماعى يستخدم للإشارة إلى مركز التحكم فى سلوك الفرد كما يدركه ذلك الفرد ، ويفرق بين ذوى الدرجة الداخلية والخارجية وتعنى

الدرجة المرتفعة على الضبط الداخلى أن أصحابه يميلون إلى تحمل مسؤولية أفعالهم وينظرون إلى أنفسهم على أنهم يمتلكون التحكم فى مصائرهم الخاصة ، أما أصحاب الدرجة المرتفعة على الضبط الخارجى فإنهم يميلون إلى النظر إلى التحكم أو الضبط على أنه يمكن فى مكان آخر ، ويميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى قوى خارجية .

(أحمد إسماعيل ، ٢٠٠١)

وفى دراسة "سيشوارزر" (Schwarzer, 1994) التى قام فيها بدراسه العلاقة بين وجهة الضبط والاستعداد للتفاؤل ، وجد علاقة إرتباطية بينهما تتراوح بين المتوسطة إلى المرتفعة .

وتبعاً لوجهة نظر "سيشوارزر" (Schwarzer, 1994) الذى يرى أن وجهة الضبط تشمل معتقدات تفاؤلية ، وتصرفات تفاؤلية ، وتماشياً مع تلك الفكرة فإن الشخص قد يتوقع تأثيراً ارتباطياً بين التفاؤل ووجهة الضبط .

وفى دراسة (نجاة موسى ومديحة عثمان ، ١٩٩٩) عن الأثار المباشرة لكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسى والدراسى . بينت نتائجها وجود اثار مباشرة على التوافق النفسى لكل من تقدير الذات والتفاؤل ووجهة الضبط وكفاءة الذات .

٣- والتحصيل الدراسى :

توصلت نتائج بعض الدراسات إلى تأكيد العلاقة الارتباطيه بين التفاؤل وكل من التحصيل الدراسى والدافع للإنجاز والأداء بشكل عام والأداء الأكاديمى .

(Seligman & Schulman, 1986)

كما توصلت نتائج إحدى الدراسات إلى أن المتفائلين يتوافقون بصورة افضل مع الحياة الجامعية الجديدة .

(Aspinwall & Taylor, 1992)

وفى دراسه أخرى ، أظهرت أن الأطفال فى السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية الأكثر تشاؤماً كان أداؤهم أقل من أداء أقرانهم المتفائلين فى اختبارات التحصيل الدراسى .

(Noten & seligman et al, 1986)

وفى دراسة أحمد عبدالخالق (١٩٩٩) حول التفاؤل والدافع للإنجاز ، على عينة من الطلاب الجامعيين ، أكدت نتائجها على وجود ارتباط دال بين التفاؤل والدافع للإنجاز حيث يسعى الفرد إلى تحقيق النجاح فى حالة التفاؤل .

وفى دراسة " ريان وأخرون " (Rayan et al , 1994) عن التوافق مع الحياة الجامعية الجديدة وعلاقتها بصعوبات التعلم ، أتضح أن مجموعة صعوبات التعلم يظهرون تشاؤماً أكبر نحو نجاحهم فى المقررات الدراسية وكثرة التغيب عن الدراسة بالمقارنة بالمجموعة التى ليس لديها صعوبات التعلم .

وفى دراسة أجراها (طه ، ١٩٨١) عن العلاقة بين التحصيل الدراسى وكل من التفاؤل والذكاء وبعض خصائص الشخصية . أتضح وجود علاقة بين التفاؤل والتحصيل الدراسى ، والذكاء والتحصيل الدراسى .

المبحث الثانى

مفهوم الذات

مقدمة .

أولاً : تعريف مفهوم الذات .

ثانياً: نمو ونشأة وتكوين مفهوم الذات .

ثالثاً: تصنيف مفهوم الذات .

رابعاً : العوامل المؤثرة فى تكوين مفهوم الذات .

خامساً: مفهوم الذات الأكاديمى وصعوبات التعلم .

مقدمة :

برز مفهوم الذات فى الدراسات النفسية كمحور مركزى للتنظيم البنيوى الكلى للشخصية الإنسانية ، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتوظيف الفعال للسلوك وبعمليات التوافق الشخصى – الاجتماعى لدى الفرد .

فقد تبين أن مفهوم الذات يمثل متغيراً هاماً فى التعليم ، كما أنه أكثر المحددات أهمية فى خبرات التعلم لدى الطفل ، ويتفق علماء النفس على أن اكتساب الفرد للمهارات المعرفية ينبغى أن يمضى فى تلازم مع نمو مفهوم الذات الإيجابى لديه ، وعلى أن كليهما يمثل شروطاً رئيسية للنجاح فى المدرسة .

(طلعت منصور و حليم بشاى ، ١٩٨٢)

وسوف نلقى الضوء فيما يلى على الاطار التنظيرى لمفهوم الذات:

أولاً – تعريف مفهوم الذات :

عرفه " حامد زهران " (١٩٧٨ : ٧٣) مفهوم الذات بأنه تكوين معرفى منظم ومتعلم للمدركات الشعورية للفرد ، ويعتبر تعريفاً نفسياً لذاته ، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد ذاتية المنسقه المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفه وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التى تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً فى وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (مفهوم الذات المدرك) والمدركات والتصورات التى تحدد الصوره التى يعتقد أن الآخرين فى المجتمع يتصورونها والتى يتمثلها الفرد من خلال الاجتماعى مع الآخرين (مفهوم الذات الاجتماعى) والمدركات والتصورات التى تحدد المثاليه للشخص الذى يود أن يكون (مفهوم الذات المثالى)

(حامد زهران ، ١٩٧٨)

وعرف " برونو " (Bruno, 1983 : 2) مفهوم الذات بأنه تقييم الشخص لنفسه تقييماً شاملاً سواء كان سلبياً أو إيجابياً .

(Bruno, 1983)

وعرف " وليم فيتس " (١٩٨٥ : ٧) بأنه ذلك المكون أو التنظيم الإدراكى الذى يقف خلف أفكارنا ومشاعرنا والذى يصبح بمثابه الخلفيه المباشره لسلوكنا أو بمثابه الميكانيزم المنظم والموجه والموحد للسلوك وبهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوه الدافعه للفرد فى كل سلوكه .

(وليم فيتس ، ١٩٨٥)

فعرف " إبراهيم أبو زيد " (١٩٨٧: ٧٥) الذات هى الفرد ، كما يعتبر شاعراً بهويته المستمرة الخاصة وبعلاقته بالبيئة .

(إبراهيم أبوزيد ، ١٩٨٧)

كما عُرِّف " كورسينى " (Corsini , 1987 : 10) بأنه السمات السلوكية للشخص والمحددة من وجهة نظره عن نفسه .

(Corsini , 1987)

وعرف " كمال الدسوقى " (١٩٩٠) مفهوم الذات بأنه نظرة الشخص لنفسه أو رأيه فى ذاته .

(كمال الدسوقى ، ١٩٩٠)

أما " فرج طه " (١٩٩٣) فيعرفه بأنه صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته أو الصورة التى يكونها الفرد عن نفسه فى ضوء أهدافه وإمكاناته واتجاهه نحو هذه الصورة.

(فرج طه ، ١٩٩٣)

كما عُرِّف بأنه ما يشير إلى المعرفة العامة للفرد حول نفسه .

(Steuer, 1994)

ويقصد بمفهوم الذات الإجابة عن سؤال من أنا .

(Cloninger, 1996)

وهو أيضاً طريقة ملاحظة الأفراد لأنفسهم نسبة للآخرين .

(Cole et al, 1996)

كما يعرف بأنه توقعات الفرد عن نفسه ، والتى تتشكل من خلال خبرة الإنسان وتفاعله مع البيئه .

(Byrne & Asharelson, 1996)

ويعرف أيضاً بأنه مجموعة الصفات ، والقدرات والاتجاهات والقيم التى يعتقدها الفرد عن نفسه .

(Berhm et al, 1996)

ويشير مفهوم الذات إلى مجمل الاستنتاجات التى كونها الشخص عن نفسه ، وهى تشير بدورها إلى السمات الشخصية للفرد ومخططه ، وكذلك تتعلق بفهم الأدوار الاجتماعية للفرد وعلاقاته .

(Bavmeister, 1997)

ويعرف مفهوم الذات بأنه تقويم الفرد لنفسه ، وذلك فى نواح عديدة من حياته ، مثل النواحى الدراسية ، والرياضية والبدنية .

(Santrock, 1998)

ويعرف مفهوم الذات بأنه عبارة عن سمات وقدرات وقيم يعتقد الفرد أنها تعبر عنه .

(Berk, 2000)

وهو عبارة عن مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة والمكونة لشخصية أو كينونته الداخلية والخارجية .

(Reynolds et al, 2000)

ومفهوم الذات هو الطريقة التى ينظر بها الفرد إلى نفسه ، ويكون تفكيره وشعوره وسلوكه غالباً متسقاً ومنسجماً مع مفهومه عن ذاته ، أو هو مجموعة من القيم ، والاتجاهات والأحكام التى يملكها الإنسان عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص .

(Santrock , 2001)

ويعرف أيضاً مفهوم الذات بأنه كل معتقداتنا ومشاعرنا حول أنفسنا للإجابة على سؤال : من أكون ؟

(Muers, 2002)

كما يُعرف مفهوم الذات بأنه إدراك الفرد لذاته أو وجهة نظر الفرد فى نفسه .

(**روبرت واطسن وليند جرين** ، ٢٠٠٤ : ٦٦٢)

ومن خلال العرض السابق للتعاريف المتعدده لمفهوم الذات يتضح الآتى :

١ – أتفقت معظم التعريفات على أن مفهوم الذات عباره عن تكوين فكره أو رأى أو صوره الفرد عن ذاته .

٢ – يحدد تقيم الشخص سواء كان سلبياً أو إيجابياً وعلاقته بالمجتمع .

٣ – يعد من السمات السلوكيه للشخص .

٤ – يساعد على تحديد وتنظيم السلوك للشخص .

٥ – يعد القوه الدافعه للفرد فى كل سلوكه .

٦ – يساعد على ملاحظه وتوقعات الافراد لأنفسهم .

٧ – يعمل على أنتاج الاستنتاجات التى يكونها الشخص عن نفسه .

٨ – أتفق تعريف "حامد زهران" فى توضيح أن الذات تنتج من خلال تفاعل الفرد مع البيئه التى يعيش فيها وينتج من خلال ذلك ثلاثه أنواع من الذات وهى (الذات المدركه ، الذات الاجتماعيه ، الذات المثاليه) .

التعريف الإجرائى لمفهوم الذات :

هو صوره الذات او فكره الشخص عن ذاته أو الصوره التى يكونها الفرد عن نفسه فى ضوء أهدافه وإمكاناته وأتجاهه نحو هذه الصوره ويعبر عنه اجرائيا بالدرجه التى يحصل عليها المفحوص على مقياس مفهوم الذات .

ثانياً – نمو ونشأة وتكوين مفهوم الذات :

تتكون الذات من خلال التفاعل الاجتماعى ، وبالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية للذات نجد أن أول من قدم مفهوم الذات الاجتماعية هو عالم النفس الأمريكى "وليم جيمس" William James ، ويرى "جميس" أن الشخص يكون له عدد من الذوات الاجتماعية بقدر ما يوجد لديه من أشخاص يعرفونه ، فالذات ليست مجردة ولكنها تمتد بجذورها فى صميم التفاعل الاجتماعى ، ويرتبط الأفراد بمجتمعهم عن طريق هذه الذوات الاجتماعية . وذهب "كولى" Cooly إلى أن الذات تتكون من أحاسيس غريزية وشعور ذاتى يأخذ مضموناً متميزاً عن طريق التفاعل مع الناس المحيطين بالفرد والذين لديهم أهمية خاصة لديه.

(اليزابيث ماركسون ، ١٩٨٢ : ٢٠٣)

ويشير " هورميوث" Hormuth إلى أن علماء النفس الاجتماعى يرون أن مفهوم الذات تركيب معرفى ينظم الخبرات ويوجه العمل ، وأنه تركيب ديناميكى يكتسب باستمرار معارف جديدة مرتبطة بالمعارف القائمة والموجودة عن الذات ، لذا فإنه يجب أن نضيف الاستقرار لمثل هذا التركيب واكتساب المعلومات التى توحد وتشجع وتعزز مفهوم الذات ، بينما المعرفة غير المتناسقة مع مفهوم الذات للشخص يتم رفضها ، ومفهوم الذات تركيب اجتماعى وبالرغم من أنه ليس دائماً محدداً إلا أن الإدراك عن الذات يمكن أن يكتسب اجتماعياً .

(March et al, 1991)

يبدأ الفرد فى تكوين مفهوم محدد للذات منذ اللحظات الأولى فى حياته ، حيث يبدأ فى تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين المحيطين به فى البيئة وعن البيئة التى يعيش فيها وينتمى إليها ، ليكون نتيجة لتفاعله واحتكاكه وتعامله مع المحيط الذى فيه الكثير من المشاعر والعطف والأحاسيس التى تتراكم يوماً بعد الآخر ، وسرعان ما يتعلم كيف يخفف من آلامه وأحزانه ، وكيف يتغلب على المصاعب والعقبات التى تواجهه فى الحياة ، كما أنه يدرك فى نفس الوقت ما يشعره بالراحة النفسية وما يشبع دوافعه ويستثير ويسترعى أنتباهه .

ويمثل هذا الأسلوب الدقيق المنظم تكوين الفرد مفهوماً واضحاً تجاه نفسه وتجاه بيئته وتجاه المحيطين به فى البيئة ، وتتشابك جميع هذه المفاهيم وتتداخل وتتفاعل وتختلط ليتحدد نتيجة لها مفهوماً محدداً للفرد عن ذاته يتميز به على غيره من الأفراد الآخرين ، وتبرز

وتلمع أهم ملامح هذا المفهوم قبل نهاية العام السادس من حياة الفرد ليظل يلازمه ويؤثر فيه مدى الحياة على الرغم من بعض التغيرات البسيطة التى قد تعتريه خلال المراحل النمائية المختلفة من حياته .

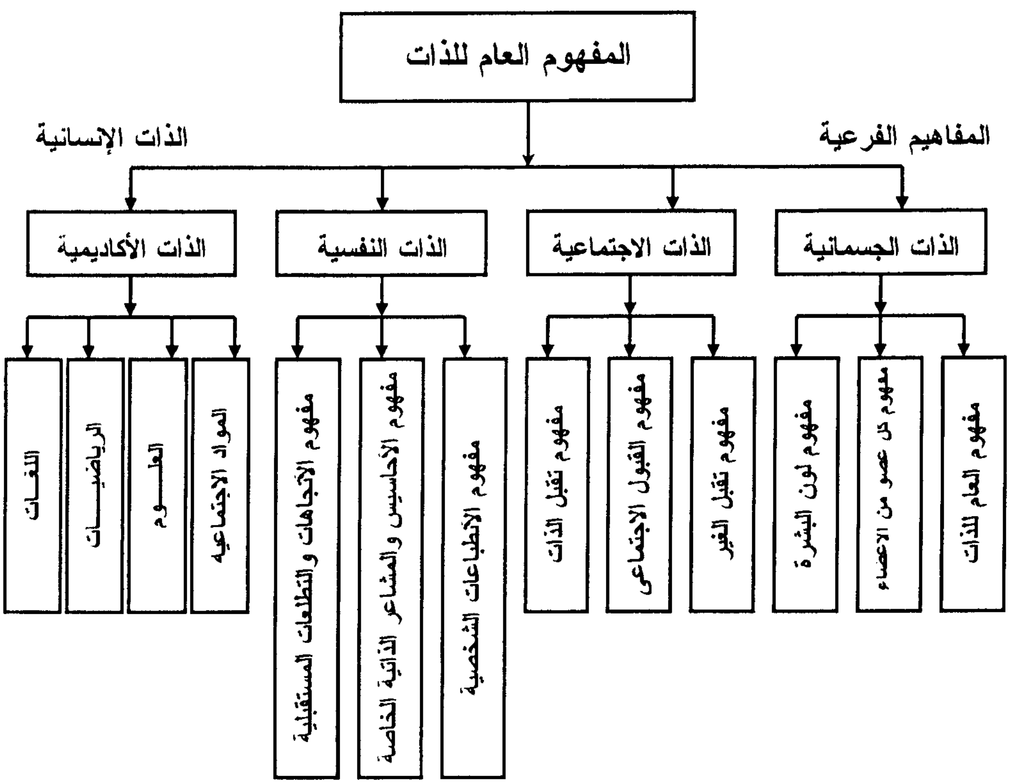
(سعدية بهادر ، ١٩٨٣ : ٣٧)

ولكى يحدث الإدراك السليم للذات يجب ألا تكون هناك فجوه بين إمكانيات الفرد الفعلية وفكرة الإنسان عن ذاته ، كما أن يحدث الاتساق بين إدراك الفرد لذاته وإدراك الآخرين له ولذاته حتى يؤدى هذا الأتساق إلى تكوين مفهوم سليم عن الذات .

(حامد زهران ، ١٩٧٥ : ٢٧٠)

ويتكون مفهوم الفرد عن ذاته من ثلاثه مكونات تمثل تدرجاً هرمياً يرتكز على قاعده عريضه تتضمن أكثر المكونات خصوصيه وتندرج لينبثق عنها المكونات الأكثر إتساعاً للذات والأقل خصوصيه لتندرج مره ثانيه إلى أن تصل إلى قمه هذا التدرج الهرمى والتى توضح مفهوم الفرد عن ذاته .

وذلك يتضح على الشكل الآتى :



شكل (١) التدرج الهرمى لمكونات مفهوم الذات

(سعدية بهادر ، ١٩٨٣ : ٣٣)

ويمر نمو مفهوم الذات فى حياه الانسان بعده مراحل نوضحها فيما يلى :

١ – المرحله الأولى (عمر خمس سنوات)

فى هذة المرحلة نجد أن نمو (الذات و الآخر) لديهم تفسيرات متشابهة للواقع ونجد أيضاً الحياة الروحية الباطنية (inner life) لكل من (الذات والآخر) ليست دائماً موضوع للمعرفة حيث يكون التركيز على الخصائص المادية للذات مثل : (المظهر – صورة الجسد – الإحساس) أو يكون التركيز على الأنشطة أو الممتلكات ونشير إلى هذا بالذات الموضوعية ، حيث يركز الطفل هنا على الخصائص أو الأحداث الخارجية السطحية .

وفى هذا المستوى يجد الطفل صعوبة فى إدراك الأخر وصعوبة أيضاً فى إدراك خصائص الذات ونجد أيضاً مستوى بسيط فى تباين صورة الذات الواقعية المثالية .

٢ – المرحله الثانيه (المرحلة العمرية عشر سنوات)

وتنمو الذات الذاتية حيث يكون التركيز وموضوع الاهتمام بالنسبة للآخر هو الصفات النفسية الداخلية مثل (السمات – المشاعر – الاتجاهات – الدوافع) ، ونجد أن من أهم مصادر المعرفة فى الحكم على أداء الذات هو الاختلافات بين الذات والأخر وذلك من خلال المقارنة الاجتماعية .

والطفل فى هذا المستوى يحكم على سلوكة من منظور توقعات الأخرين محاولاً أن يطابق سلوكه مع توقعات الآخرين وهنا يكون مفهوم الذات (متغير تابع) .

وبمعنى آخر فإن مفهوم الذات يلعب دور تابعاً (role dependent) حيث يحاول الطفل أن يغير سلوك الذات لكى يتطابق ويتفق مع توقعات الأخرين ، ونجد هنا ازدياد فى صورة الذات .

٣ – المرحله الثالثه (مستوى العمليات الذاتية)

ويظهر هذا المستوى لدى المراهقين الكبار حيث نجد إزياد الكفاءة فى وصف الذات ، كما نرى أن الذات تتباين عبر المواقف المختلفة ونرى أيضا أن قيم الذات تقوم بدور أكثر استقلالاً حيث يتحدد السلوك عن طريق قيم الذات أو مبادئ الذات وليس عن طريق القوالب النمطية للدور .

ويتضمن هذا المستوى من مستويات مفهوم الذات إزدياد الاهتمام والتركيز حول كيف تتركب الذات من الداخل ، ونجد أن الخصائص النفسية للمراهق تصبح أكثر أختلافاً ، وهكذا نجد أن المرافق الصغير يرى الذات بلغة السمات الأحادية .

ولكن مع ازياد العمر يصبح أكثر معرفة بالقدرة التغيرية للذات عبر المواقف المختلفة وعبر الاوقات المختلفة ، حيث أن المراهق فى هذا المستوى يكون لديه مفهوم نمائى للذات .

(نقلاً عن : نشوه يوسف ، ٢٠٠٧)

ثالثاً – تصنيف مفهوم الذات :

يمكن تصنيف مفهوم الذات إلى نوعين هما :

١ – مفهوم الذات الإيجابى :

ويتمثل مفهوم الذات الإيجابى فى تقبل الفرد لذاته ورضاه حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابى صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين ، الذى يظهر فيه دائماً الرغبة فى احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها ، والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتى ، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها .

(سعدية بهادر ، ١٩٨٣ : ٣٥)

ومما يعبر كذلك عن تحمل الفرد المسئولية ، وأنه متفاهم ومتفاعل تجاه الحياة .

(Harris, 1986 : 652)

والجانب الإيجابى لمفهوم الذات يشتمل على عدد من الخصائص الإيجابية للسلوك ، كما ينعكس فى البعد الإيجابى للشخصية ، فمفهوم الذات الموجب مصاحب لتقبل الذات ، وتقبل الآخرين ، وتقدير الذات ، والتوافق العام .

(مى زمزم ، ١٩٩٢ : ٢٣)

وإن مفهوم الذات الإيجابى يؤدى إلى الإنجاز والتحصيل الأكاديمى المرتفع لدى الأطفال الأقل من عشرة سنوات ، حيث أن هذه الفترة تكون حاسمة فى تكوين مفهوم ذات إيجابى خاصة فى المواقع التربوية .

(March et al, 1991 : 317)

ويكشف عن هذه الذات الإيجابية أيضاً تقليل التمركز حول الذات والقدرة على قبول المدح واللوم وتجنب السخرية ، والقدرة على الاعتراف بأنه لا يعرف أو أنه مخطأ .

(March et al, 1989 : 72)

وإن بناء مفهوم ذات إيجابى هو مطلب نمائى للأطفال ، وحقيقة أن مفاهيم ذات الأطفال ليست محددة فطرياً أو سابقة التحديد ، وتؤكد على أهمية مساعدة الأطفال على نمو صورة إيجابية لأنفسهم .

(Wwens, 1993 : 295)

ففكرة الطفل عن ذاته إذا ما كانت سوية تعمل على اتساق الجوانب المختلفة لشخصيته وإكسابها طابعاً متميزاً .

(Brunk, 1975 : 10)

الأسباب التى تعمل على تنمية مفهوم إيجابى نحو الذات :

إن الكشف الواقعى عن صورة الذات وبلورة الهوية الشخصية للفرد من الممكن العمل على تحقيقها عن طريق التفاعل الطبيعى مع الطفل ، وبتمكينه من التعبير الصريح عن الرأى وبمساعدته فى اتخاذ القرارات اللازمة ، وبتدريبه وتوجيهه فى ذلك بإتاحة الفرصة أمامه للتدخل والإيجابية ، وبتعزيز استجاباته الناجحة ، ومبادراته الصحيحة ، وبالعمل على إشعاره باستمرار الحب والعطف والحنان والاحترام والثقة المتبادلة وعن الاستماع إليه ، وفى تصرفاته وأفعاله ، وبتحديد دوره ومكانته فى الحياة ، وبتعريفه بوضعه وبإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته وذويه .

٢ – مفهوم الذات السلبى :

ينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المتناقضة لأساليب حياة الأفراد والتى تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين فى المجتمع ، والتى تجعلنا نحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعى أو النفسى فنصفه فى فئة غير الأسوياء ، والواقع أن من يكون لنفسه مفهوماً سلبياً كثيراً ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تعاملاته أو تصرفاته الخاصة ، أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه أو تجاه الآخرين ، مما يجعلنا نصفه بالعدوان أو عدم الذكاء الاجتماعى ، أو الخروج عن اللياقة فى التعامل ، أو عدم احترام الذات .

وهنا نجد أن مفهوم الذات السلبى يشتمل على عدد من الخصائص السلبية للسلوك عند مقابلتها بالجانب الإيجابى لمفهوم الذات ، فهو كمفهوم يصاحبه التباعد واليأس والقلق وبعض مظاهر الاضطراب النفسى الأخرى ، وعادة ما يعانى مثل هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية هما :

الأول : يظهر فى عدم القدرة على التوافق مع العالم الآخر الذى يعيش فيه ، حيث تسمع أى منهم يعبر عن ذلك " بأنه ليس على مستوى الآخرين " أو أنه محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسى وعدم الاطمئنان فى حياته .

الثانى : يظهر فى شعور البعض منهم بكراهية من الآخرين ، حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته .

الأسباب التى تؤدى إلى تكوين المفهوم السلبى للذات :

الواقع أن أسباب تكوين المفاهيم السلبية متعددة منها :

أ – الحماية الزائدة من المشرفين على تربية الأطفال والقائمين على رعايتهم والعناية بهم .

ب – السيطرة التامة على الطفل .

ج – الإهمال وعدم الاهتمام بالطفل وما يترتب على ذلك من مشاعر فى داخل أعماق الطفل .

(المرجع السابق، ١٩٨٣ : ٣٤- ٣٥- ٣٦)

رابعاً – العوامل المؤثرة فى تكوين مفهوم الذات :

توجد مجموعه من العوامل المؤثره فى تكوين مفهوم الذات وتتضح هذه العوامل فى:

١ – نظرة الفرد الخاصة لذاته :

إذ أن نظرة الفرد إلى ذاته الجسمية أو النفسية تؤثر على مفهوم الذات لديه ، وأى تباين يحدث بين مفهوم الذات الحقيقى لهذه الجوانب مجتمعة وبين المفهوم المثالى لها سوف يعوق تكوين مفهوم ذات إيجابى وثابت لدى الطفل ، إذ أن هناك اختلافاً بين مفهوم الأطفال لأنفسهم كما يراهم الآخرين وبين ما يرون أنفسهم كما يرغبون .

(هاشم السامرائى ، ١٩٨٨ : ١١٢)

كما تتأثر نظرة الفرد لذاته بما كونه عن مفهوم لذاته الأكاديمية وبمعدل ما حققه من نجاح أو ألحقه من فشل ومن انطباعات وتفاعلات وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية ، ويدخل فى ذلك الظروف الخاصة التى يمر بها الفرد فى علاقاته مع مدرسية وزملائه وفى تحصيله الدراسى ، مما يؤثر فى مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله الدراسى ككل ، كما يؤثر فى نظرة الفرد لنفسه ما يكون قد كونه من مفهوم لذاته النفسية الداخلية التى تعتبر الترمومتر الحساس الذى يقيس مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته وانطباعاته عن جميع المواقف الحياتية التى يمر بها وتترك رواسباً وأثاراً خاصة فى داخل أعماق نفسه ، ويكون السبب المباشر فى الصراعات النفسية التى يتعرض لها الفرد فى حياته والتى تعتبر البذور الأولى لمشكلاته السلوكية ، والواقع أن مفهوم الذات من أهم المفاهيم التى يجب الحرص على تكوينها تكويناً سوياً خلال السنوات الأولى من حياة الطفل لضمان تكيفه فى المستقبل مع نفسه ومع الأخرين المحيطين به .

(سعديه بهادر ، ١٩٨٣ : ٣٨)

٢ – نظرة الآخرين للفرد وتقديرهم له وانطباعاتهم نحوه :

إن كل فرد يكون صورة ذهنية عن نفسه ولهذه الصورة أهمية كبرى فى بناء شخصيته ، إذ على أساسها يكون مفهومه عن ذاته والذى يتأثر سلوكه بها إلى أبعد الحدود وفى حالة حدوث شعور بالنقص لدى الفرد نتيجة إعاقتة فإن هذا يكون بالدرجة الاولى نتاجاً لأساليب المعاملة من كل المحيطين به .

(مختار حمزة ، ١٩٧٥ : ٣٠)

ويتأثر مفهوم الفرد عن ذاته أيضاً تأثيراً مباشراً بنظرة الآخرين له وبما تحمله هذه النظرة من تقدير وحب واحترام أو العكس برفض وإهمال وعدم قبول ، ويترك ذلك الأثر الكبير على دور الفرد فى المجتمع ومكانتة الاجتماعية ووضعه الاجتماعى الذى يترتب عليه مواجهة الفرد بالعديد من المشكلات النفسية أو تكيف الفرد مع نفسه ومع الآخرين ويكون لهذه الأمور جميعا أثراً مباشراً فى تكوين مفهوم الفرد عن ذاته والذى يظل يلازمة مدى الحياة ويترك بصماته وانطباعاته على التركيب النفسى الداخلى للإنسان فى مستقبل حياته .

(سعدية بهادر ، ١٩٨٣ : ٣٨)

٣ – المركز :

ويعرفه علماء الاجتماع بأنه مكانه الفرد فى المجتمع بين أقرانه والشىء الهام هنا هو المركز الذى تحدده الأسره للطفل فى المجتمع الأكبر والذى يتحدد بمستوى أسرته الاجتماعى والاقتصادى وقد درست العلاقه بين المكانه الاجتماعيه والاقتصاديه ومفهوم الذات فربما يؤثر مركز الطبقه على مفهوم الذات وتقبلها أو الشعور بقيمه الذات .

(إبراهيم أبو زيد ، ١٩٨٧ : ١٠٢-١١٠)

٤ – أساليب المعامله الوالديه :

أ ــ المعتقدات غير المنطقيه المتعلمه :

إن البيت هو المصدر الرئيسى للمعتقدات غير المنطقيه مقارنه مع المدرسه ، وهذه المعتقدات تؤدى إلى أشكال متعدده من سلوك هزيمه الذات للطفل .

وتنشأ المعتقدات اللامنطقيه من ممارسات التنشئه الاجتماعيه الخاطئه مثل (الإهمال ــ النقد وعدمالاستحسان ــ التسلط والعقاب ــ التقليد ــ الشعور بالاختلاف عن الآخرين) مما يؤدى الى شعور الاطفال بعدم قدرتهم على التعامل مع المواقف ، وعندما تحدث تغييرات فى حياتهم يشعرون بأن شعورهم بالجدارهاصبح مهدداً ، ويملؤهم إحساس بالشك فى ذواتهم ،

ان تصرفات الراشدين مع الاطفال فى السنوات المبكره من الحياه تحد مفهوم الذات لدى الطفل ، فالمعامله السيئه تمهد الطريق لانخفاض مفهوم الذات ، والشعور بالنقص هو اعتقاد سلبى لامنطقى يمكن ان يصبح عاملاً جوهرياً فى حياه الشخص .

ب – النقد وعدم الاستحسان :

عندما يكون أحد الاباء كثير النقد لأساليب تنشئه الأطفال التى يستخدمها الآخر فإن هذا يخفض من مستوى مفهوم الذات ويؤثر على تكوينه لدى الأطفال وشعورهم بعدم الجداره.

ج – التسلط والعقاب :

يضع بعض الاباء حول أنفسهم هاله من السيطره التامه والحكم الطاغى ، فهم يستخدمون طرقاً تسلطيه ويعاقبون بشده ، وتفتقر علاقاتهم مع أطفالهم للتفاعل الإيجابى والاحترام المتبادل ، فيدرك الأطفال أنفسهم بأنهم غير جديرين بالاعتبار وهذا يؤثر فى تكوين مفهوم الذات لديهم .

٥ – المعلمين :

ومن المؤثرات القويه على الطفل طريقه المعلمين فى التعبير عن الرضى ، فالطلاب الذين يشعرون بأن معلميهم غير راضين عنهم ينخفض مفهوم الذات لديهم كما ينخفض تحصيلهم الاكاديمى وغالباً ما يتصرفون على نحو سيء .

(شارلز شيفر وهوارد ميلمان ، ٢٠٠١ :١٥٢ – ١٥٣)

ومن خلال العرض السابق للعوامل المؤثرة فى تكوين مفهوم الذات يتضح الأتى :

أن الطفل يكتسب فكرته عن ذاته من خلال معامله الغير له وأحتكاكه بالواقع وتأثره به فهذه العوامل تحدد مكانته الاجتماعيه وتقديره لذاته وأحترامه لها لذلك يجب على الرعايه التعليميه التى تعد من الجوانب الاساسيه المكونه لمفهوم الذات لدى طفل ذوى صعوبات التعلم حيث أن له الحق يتلقى التعليم فى بيئه تربويه صالحه تكون قادرة على تكوين معالم شخصيته وبما يتناسب مع سماته النفسيه وقدراتة الفعليه دون أن يسود تعليمه أى ضغط أو إكراه أو رهبه أو قسوه أو ضرب وإلا وقع الطفل فريسه لمجموعه من السلوكيات السلبيه التى تعوق نماءه وتعرقل مسيرته نحو إكتمال الشخصيه ومفهوم ذاته لذلك يجب على المعلمين عدم التفرقه بين تلميذ ذوى صعوبات التعلم وتلميذ العادى وعلى المدرسه بعدم وضع تلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى فصل خاص بهم فقط يجب أندماجهم مع تلاميذ العاديين لكى لايشعرون بالنبذ والسخريه والتهكم والدونيه .

وعلى الوالدين يساعدون أبنائهم بدرجه كبيره فى إختيار النظام التعليمى الذى يحقق له التفوق والاستمرار بما يلائم خصائصه وقدراته الذاتيه ، وذلك فى إطار النظم واللوائح التعليميه فهذا يساعد على تكوين مفهوم ذات إيجابى .

خامساً – مفهوم الذات الأكاديمى وصعوبات التعلم :

يذهب " شايمان " (Chapman) إلى إستنتاج مؤداه : أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بإنخفاض دافعيتهم للإنجاز ، وهو يرى أن رسوب الأطفال ذوى صعوبات التعلم يؤدى إلى إحساس هؤلاء الأطفال بإنخفاض قيمة الذات ، والذى يؤدى بدوره إلى إنخفاض مفهوم الذات لديهم وإحساسهم بعدم الثقة بالنفس ، وإنخفاض توقع النجاح .

(Chapman, 1998)

لذلك يغلب على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم ، كما يفتقدون إلى مفهوم ذات إيجابى ، وعلى هذا فإنه يمكننا تفسير إنخفاض مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم نتيجة لتكرار خبرات الفشل الأكاديمية لديهم والافتقار إلى تقدير الذات من أنفسهم .

(فتحى الزيات ، ١٩٩٨)

ويؤكد " ليكت وأخرون " (Lict et al, 1985) نفس ما ذهب إليه شابمان وإن أضافوا أثار أخرى للرسوب من شأنها أن تؤثر بالتبعية على دافعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم على الإنجاز ، فقد رأوا أن الفشل المتكرر لدى ذوى الصعوبات يميل إلى تشككيهم فى قدراتهم ومجهوداتهم ، وما إذا كان ما يمتلوكونه من قدرات وما يبذلونه من جهد سوف يؤدى إلى تحقيق أية نجاحات .

كما إن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهر لديهم نقص فى تخيل الذات بسبب خبرات الفشل المتكرر فى المدرسة مما يؤدى بهم إلى عدم توقع النجاح ، ويقود ذلك إلى نقص الجهد المبذول .

(جابر محمد ، ١٩٩٨)

ووفقاً لـ "رايان" فقد أصبح من الشائع أن نجد مفهوم الطلاب ذوى صعوبات التعلم عن ذاتهم سلبياً .

(Rayan, 1994)

وفى إحدى الدراسات التى قام بها "ماك ماستر وأخرون" (Mc. Master et al, 2002) والتى تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم وتقدير الذات لدى الطفل صاحب الصعوبة ،

أظهرت النتائج وجود ارتفاع فى تقدير الذات بصورة دالة قبل تشخيصهم على أنهم ذوو صعوبات التعلم ، بينما لم يتغير تقدير الذات فى المجموعة الضابطة الخاصة بالأطفال العاديين الذين لا يعانون من أى صعوبة .

(Mc. Master et al, 2002)

كما اتضح أن ذوى صعوبات التعلم يدركون أنفسهم على أنهم فاقدون للكفاءة الدراسية ، حيث كانت النتائج منخفضة فى الإدراك الذاتى الأكاديمى أكثر من العاديين .

(Stephanie, Cathy & Pirojnkeff, 2003)

ويعانى التلاميذ ذو صعوبات التعلم من رؤية سلبية لأنفسهم ، وهذه المشاعر عن أنفسهم واستجاباتهم للعالم الخارجى تؤدى إلى عدم الشعور بالرضا المعرفى والتحصيلى ، فخبراتهم الاجتماعية والأكاديمية غير الناجحة سوف تدفعهم إلى الإحباط ، وعدم الشعور بالكفاءة وبعض احترام الذات وانخفاض فى مفهوم الذات .

(Lerner, 2000)

كما أكدت " نشوه يوسف " (٢٠٠٧) على وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسى ومفهوم الذات ، حيث إن ثقة الطلاب بأنفسهم يمكن أن يكون لها أثر دال على عملية اتخاذ القرار داخل المنزل والمدرسة والحياة الاجتماعية .

كما توصل "عبدالله جندل" (٢٠٠٠) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة يظهرون فروقاً فى خصائص التقرير الذاتى " الاستقلالية – التنظيم الذاتى – التقوية النفسية – تحقيق الذات " عن الأطفال العاديين .

(نقلاً عن : أحمد عواد ، محمد الشحات ، ٢٠٠٤)

المبحث الثالث

صعوبات التعلم

مقدمة .

أولاً : تعريف صعوبات التعلم .

ثانياً : خصائص ذوى صعوبات التعلم .

ثالثاً : طبيعة عملية القراءة ومهاراتها الأساسية وخطواتها .

رابعاً : مؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة .

خامساً : العوامل المسببه لصعوبات التعلم .

سادساً : تصنيف صعوبات التعلم .

سابعاً : تفسير صعوبات تعلم القراءة .

ثامناً : التشخيص العلاجى لصعوبات التعلم .

مقدمة :

إن من أهم المعايير التى يقاس بها تقدم أى مجتمع وتطوره هو مدى أهتمامه بالأطفال والطفولة ، كمرحلة من أهم مراحل الحياة ، والتى تبنى فيها الشخصية وتوضع فيهـا البـذور الأولى لها .

ومن النقاط بالغة الأهمية فى أى مجال التحديد الدقيق للمفهوم الـذى نـود ارتيـاده ، ومجال صعوبات التعلم شأنه شأن أى مجال نجده قد واجـه المـشكلة الخاصـة بـالتعريف والوصف الدقيق للأنماط المختلفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

وإذا كان ميدان صعوبات التعلم من أهم الميادين التى يوليها علماء الـنفس والتربيـة أهمية خاصة الأن ، فإن صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم خطورة على العملية التعليمية ، وإمكانية الفرد على القراءة وإجادتها يؤدى إلى التعليم السليم ، وبعمليـة القـراءة ونجاحها تستمر عملية التعلم وتنمو .

ويمثل الاطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين أطفال ذوى صعوبات التعلم فى المهام التعليميه الأخرى ، ولما كان قدر كبير من الـتعلم المدرسـى معتمداً على القدرة على القراءة فالصعوبات فى هذا المجال قد تكون ذات أثر مدمر وهدام فى شخصية الطفل . **(فتحى عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ١١٢)**

أولاً – تعريف صعوبات التعلم

يشير " هاميل " (Hammill, 1990 : 75) إلى التعريف التربوى لصعوبات الـتعلم ، حيث ينص على :

- أن صعوبات التعلم ترجع إلى عجز ظاهر فى واحد أو أكثر من عمليات التعلم الأساسـية مثل القدرة على الفهم والإدراك والتعبير اللفظى ، والتى تحتاج إلى وسائل تربوية خاصـة للعلاج .
- أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يظهرون تعارضاً بين التحصيل العقلى والقدرة العقلية فى واحد أو أكثر من مجالات اللغة والحساب .
- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة عن أى نوع مـن أنـواع الإعاقـة الحـسية والحركيـة والاضطرابات الإنفعالية ، أو نقص الفرص المناسبة للتعلم .

(Hammill, 1990)

ويؤكد "ميريل وشين" (Merrill & Shin, 1990) على أن درجة التحصيل في القراءة واللغة المكتوبة تعد أكثر العوامل ارتباطاً بتصنيف الأطفال ذوى صعوبات تعلم ، ولديهم قصور فى القدرات المعرفية والتحصيل الأكاديمى ، وخصائص السلوك الاجتماعى عن أقرناهم العاديين .

(Merrill & Shin, 1990)

يعرفها "جابر عبد الحميد" (١٩٩١) أضطرابات فى عملية أو أكثر من عمليات التعلم المتضمنة أو اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة ، وهذا اللفظ يشمل المعوقات الإدراكية ، اصابة المخ ، والعجز الوظيفى الخفيف للمخ ، وعسر القراءة والحبسة النمائية ، ويستبعد منها الإعاقة السمعية والبصرية والتأخر العقلى والاضطراب الإنفعالى .

(جابر عبدالحميد ، ١٩٩١)

وعرف "فيصل الرزاد" (١٩٩١: ١٢٨) صعوبات التعلم بأنها " توجد لدى الطفل الذى يكون مستوى الذكاء لديه فى حدود المتوسط على الأقل ويعانى من ضعف فى الأداء الأكاديمى الذى يرجع إلى قصور فجائى فى قدرته على التركيز والانتباه إلى موضوع معين ، وهو الطفل الذى يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه .

(فيصل الرزاد ، ١٩٩١)

ويصف "أحمد عواد" ايضاً (٢٠٠٢) صعوبات التعلم بأنها " اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتى يمكن أن تظهر فى قصور فى القدرة على الاستماع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو إجراء العمليات الحسابية " ، ويشمل مصطلح حالات الإعاقة الإدراكية والتلف المخى والخلل الوظيفى المخى البسيط ، عسر القراءة ، حبسة الكلام ولايشمل المصطلح مشكلات التعلم التى تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو التخلف العقلى أو الاضطراب الإنفعالى أو الحرمان البيئى أو الثقافى أو الاقتصادى .

(أحمد عواد ، ٢٠٠٢)

ونجد أن هذا التعريف شامل ويصف صعوبات التعلم بشكل محدد موضحاً المشكلات التى تظهر فى صعوبات التعلم متمشياً مع التعريف الفيدرالى الأمريكى .

وأشار صامويل كيرك (Smaul Kerk) إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يعد مفهوماً خاصاً بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطاً سلوكية معينة يقصد به " اضطراب أو تأخر فى واحدة أو أكثر من عمليات اللغة كالقراءة والتهجى والكتابة كنتيجة للإصابة المحتملة

الوظيفية بالمخ أو اضطراب فى السلوك ، ولكنه ليس نتيجة تأخر عقلى أو حرمان حسى أو عوامل ثقافية أو تعليمية " .

ويرى باتمان (Batman) ان صعوبه التعلم هى التناقض بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلى ، حيث أشار " باتمان " إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم " هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضاً بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلى وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات فى عملية التعلم وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر فى الجهاز العصبى المركزى ، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلى أو الحرمان الحسى أو الاضطراب الإنفعالى الشديد أو الحرمان الثقافى أو التعليمى " .

(السيد سليمان ، ٢٠٠٣ : ٩٢ ــ ٩٤)

ويعرف الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم على " أنهم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تدخل فى فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة " ، ويظهر هذا القصور فى القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو أداء العمليات الحسابية ، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة فى الإدراك أو إلى إصابة فى المخ أو إلى الخلل الوظيفى أو إلى عسر القراءة ، ولا يشمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حرمان بيئى وثقافى واقتصادى .

(كريمان بدير ، ٢٠٠٣ :١١٩)

ومن خلال العرض السابق للتعاريف المتعددة لصعوبات التعلم يتضح وجود فروق جوهرية بين بعضها إلا أنه يجمع بينها قدر من الاتفاق يتمثل فيما يلى :

١ – الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم تباعد بين تحصيلهم المتوقع فى بعض المواد الدراسية وتحصيلهم الفعلى .

٢ – تتباين أسباب الصعوبة وأثارها ومظاهرها فى مجتمع الأطفال ذوى الصعوبات ليبقى مجال اللغة ومشكلات القراءة والكتابة أحد المشكلات الرئيسة لدى ذوى صعوبات التعلم.

٣ – يتسم ذوو صعوبات التعلم بذكاء عادى (متوسط) على الأقل أو فوق المتوسط .

٤ – استبعاد الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى ترجع الصعوبة لديهم بسبب إعاقة عقلية ، حسية ، بصرية ، حركية ، سمعية ، حرمان بيئى أو ثقافى أو اقتصادى .

٥ – أتفقت معظم التعريفات على أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبى المركزى .

التعريف الإجرائى لصعوبات التعلم :

مفهوم يشير إلى مجموعه متجانسه من الافراد داخل الفصل الدراسى العادى ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً فى العمليات النفسيه الاساسيه ودرجه تحصيلهم فى القراءه واللغه المنطوقه تعد من أكثر العوامل أرتباطاً بتصنيف الاطفال ذوى صعوبات تعلم ولديهم قصور فى القدرات المعرفيه والتحصيل الاكاديمى وعسر القراءه والحبسه النمائيه ، ويحددوا فى هذه الدراسه بالاطفال عمر (٩-١٢) عام والذين حصلوا على درجات تدل على وجود صعوبه التعلم فى أختبار الفرز العصبى السريع وأختبار تشخيص صعوبات القراءه .

صعوبة القراءة :

يعرفها " حامد زهران " (١٩٧٢ :٤٤٥) بأنها اضطراب القراءة ، تأخر القراءة ، التخلف عن العمر القرائى أو عن المتوقع .

(حامد زهران ، ١٩٧٢)

ويعرفها " محمد الخولى " (١٩٨١ : ٣٩٤) بأنها عجز قرائى ، تخلف قرائى ، قصور قرائى ، أو تخلف عن العمر القرائى .

(محمد الخولى ، ١٩٨١)

وعُرفت " سلمى الأنصارى " (١٩٨٩ : ٣٣) بأنها عمليه معقده ومركبه تعتمد على التفكير وتقوم على تفسير الرموز المكتوبه ، كما أنها تنطوى على كثير من العمليات العقليه العليا كالفهم والتذكر والاستنتاج والتفسير والتطبيق .

(سلمى الأنصارى ،١٩٨٩)

وعرف " كابرس " (kappers , 1997 : 101) بأنها ضعف وقصور معجم المعرفة الإملائيه ، وقلة عدد المفردات التى يمكن التعرف عليها بصرياً بطريقة آلية مناسبه .

(kappers , 1997)

وعرف " اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا LDA " (2004) صعوبة القراءة هى عدم القدره على حل الشفره المؤثره التى تؤثر على نمو وتطور طلاقه القراءة ومهارتها ، وتعرقلها مع ميكانيكياتها .

(LDA, 2004)

كما عرف " السيد سليمان " (٢٠٠٣ :١٦٦) عدم القدره على التمييز بين الاحرف المتشابهة فى الرسم الكتابى ، وعدم القدرة على التمييز (الفونيمات) ذات الأصوات المتشابهه ، عدم نطق الأحرف التى فى أول الكلمة ، عدم القدره على النطق أو تذكر الكلمات

ذات المقاطع المتعددة أو التى تزيد عن أربعة أحرف ، عدم القدرة على نطق أحرف المد فى اللغه العربية ، عدم القدرة على التمييز بين التنوين والنون قراءة وكتابــة ، وعــدم الـسرعة والدقة المطلوبة .

(السيد سليمان ، ٢٠٠٣)

ومن خلال ماسبق للتعاريف صعوبة القراءة يتضح الآتى :

١ – أن عملية القراءة ليست نشاط فطرى يتم بطريقة سهلة عادية ولكن يعتمد على محــصلة من العوامل المعرفية واللغوية والعصبية والعضوية والتعليمية ، لذا من الصعب افتراض سبباً أو عاملاً واحداً لصعوبات تعلم القراءة .

٢ – أن القراءة تقع ضمن مجموعتين **الأولى** فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعــة إلــى أصوات لتشكل لغة منطوقة ومسموعة **والثانية** فهم محتوى الرموز وتحويلها إلى معان .

٣ – تعد القراءة أداه الدراسة ووسيلة التقدم والتحضر وأدة التفكير .

٤ – القراءة ليست مهارة يدويه بسيطة بل يشترك فيها العقل البشرى بتركيبة المعقد .

ثانياً – خصائص ذوى صعوبات التعلم :

تتحدد هذه الخصائص فى :

١ – الخصائص المعرفية :

هناك اختلافات بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى النواحى المعرفيــة ، حيث أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبة فى ميكانيزم الضبط الــذاتى والتخطــيط والتقييم وحل المشكلات .

(نشوة يوسف ، ٢٠٠٧)

ويذكر "جابر عبدالحميد" (٢٠٠١ : ٢٦١) أن التلاميــذ ذوى صــعوبات الــتعلم لا يكتسبون عادة مهارات تعلم (كيف يفكرون على نحو طبيعى) ولذلك يبدون سلبيين ويعتمدون على الآخرين ، كما أنهم يصبحون ساخطين على التعلم .

ويذكر " تورجيسون" (Torgesson) أن الأطفال الذين ينظمون ما تعلمــوه قــادرون على بلوغ مهامهم ويكونون على وعى بالمشكلات والحلول ، كما أنهم قادرون على أختبــار أدائهم ، ولكن الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون ضعفاً فى هذه الأمور والخطط التلقائية .

(Susannah et al, 1998: 494)

ومن أكثر الملامح الشائعة لذوى صعوبات التعلم هى اضطراب الانتباه ، حيث إن الطلاب لا يستطيعون التركيز والانتباه لفترة طويلة ، ومن السهل عليهم التشتت ، ومن الممكن أن يظهروا نشاطاً زائداً ، كما أن مثل هؤلاء الطلاب يكون لديهم مشكلات فى العمليات السمعية والمعلومات البصرية ، على سبيل المثال العديد منهم تكون ملاحظته ضعيفة للأصوات وفى التعرف السريع على الحروف والكلمات وفى الذاكرة قصيرة المدى .

(نقلاً عن : نشوة يوسف ، ٢٠٠٧)

كما أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات فى قدرتهم على حل المشكلات والمهارات الوظيفية مثل الحفاظ على الوقت .

(Eamon Shanley, 1993)

٢ – الخصائص السلوكية :

يؤكد "فتحى الزيات" (١٩٨٩ : ٤٦١) أن هناك بعض الخصائص السلوكية المشتركة التى يشيع تكرارها لدى ذوى صعوبات التعلم ، منها الشعور بالاستسلام والإحباط المتكرر ونقص شعوره بقيمة ذاته من جراء ضعف مستوى إنجازه التحصيلى مقارنة بزملائه ، ويتميز بنقص الدافعية والانطواء والاكتئاب ، وعدم تحمل المسئولية ، وعدم النضج الإنفعالى والانطواء والإكتئاب ، وعدم تحمل المسئولية ، وعدم النضج الإنفعالى ، ونقص الثقة بالنفس والخوف من المدرسة ، بالإضافة إلى مشكلات التوافق الشخصى والاجتماعى ، والأسرى والمدرسى .

ويرى "بريان" (Bryan, 1986) أن تكرار خبرات الفشل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يقودهم إلى الاعتقاد بأنهم غير قادرين على المصاعب التى تواجههم ، وهذا الاعتقاد عن نقص القدرة يمكن أن يؤثر على جهدهم الإنجازى ونجاحهم ، وكذلك فإن الطفل حينما ينمو لديه توقع الفشل ، فإنه لا يحاول أن يبذل جهداً كى يغير هذا التوقع وبالتالى لا يعير أنتباهه للعوامل التى تقف خلف فشله المتوقع مما يزيد المشكلة تفاقماً .

ويصف " لارنر" (Lerner, 2000) الطلاب ذوى صعوبات التعلم بعدم القدرة على إصدار الأحكام والصعوبة فى إدراك ما يشعر به الآخرون ، كما أن لديهم مشكلات فى العلاقات الأسرية والسلوك التوافقى ، كما أن لديهم مشكلة التخطيط للسلوك والقيام به ، كما أنه من الممكن التنبؤ بسلوكهم .

كما يذكر " تيرى" (Terry) أنه حينما نصف سلوك ذوى صعوبات التعلم فإننا نستخدم عبارات مثل العدوانية – النشاط الزائد – تشتت الأنتباه – الإنسحابية – عدم الشعور بالمسئولية – الغضب واتجاهات سلبية تجاه المدرسين .

(نشوة يوسف ، ٢٠٠٧)

٣ – الخصائص الاجتماعية :

يذكر "باسك وسكوت" (Pask & Scott) أن الأطفال ذوى صعوبات الـتعلم أنـانيون وغير اجتماعيين ولا يهتمون بآراء الآخرين وغير مقبولين من زملائهم .

(السيد خالد ، ١٩٩٤ :٢٧)

كما يذكر "أريل" (Ariel, 1992) بأن سلوكهم فى مرحلة المراهقة يتـسم بالتحـدى لبيئتهم ووالديهم وعدم تقبل أى نصح من الكبار ، كما أنهم يقاومون توجيهات الوالـدين فـى محاولة للحصول على الاعتماد النفسى والاجتماعى .

(نقلاً عن : نشوة يوسف ، ٢٠٠٧)

ويوضح سيد عثمان أن هؤلاء الأطفال لا يبالون بالتخريب داخل المنزل أو خارجـه مما يحرج الأهل بصفة خاصة عند زيارة الأصدقاء ، كما أنهم وكما يذكر ملتون لا يبالون إذا ما سألوا شخصاً ما أسئلة محرجة .

(السيد خالد ، ١٩٩٤ :٤٩)

٤ – الخصائص الانفعالية :

ذكر "ستراج" (Strag) أن بعض أسر ذوى صعوبات التعلم وصفت أبناءها بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم ولا يحكمون تعبيراتهم الإنفعالية ومتهورون وغير مبالين ، وأظهـرت الدراسات أن هناك معدلات عالية من السلوك الجانح بينهم وأن قـابليتهم للتـورط بالـشغب وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من أولئك الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم .

(جابر محمد ، ١٩٩٨ :٣٢)

وفى دراسة "كورنادو" (Coronado, Marco, 1996) التى أجراهـا للكـشف عـن مستوى القلق لذوى صعوبات التعلم ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بـين ذوى صـعوبات التعلم والعاديين، حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم مستوى أعلى من القلق ، كمـا أن الإنـاث أظهرت مستوى عالياً من القلق مقارنة بالذكور ، كما كانت هناك فروق فى الكذب بـين ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم ميلاً للكذب أعلى من العاديين .

(Coronado, Marco, 1996 :146)

ويذكر ترافر وهالهان (Traver & Hallahan, 1976) إلى أن خصائص صعوبات التعلم يمكن حصرها فى :

١) الحركة الزائدة .

٢) قصور فى الإدراك .

٣) المشكلات الإنفعالية .

٤) صعوبات فى التآزر العام .

٥) الإندفاع .

٦) اضطرابات فى الذاكرة والتفكير .

٧) مشكلات فى القراءة والحساب .

٨) اضطرابات فى الكلام والاستماع .

٩) عيوب عصبية .

(نقلاً عن : السيد سليمان ، ٢٠٠٣)

مما سبق يتضح أن الاختلاف البين فى الوصول إلى خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتحديدها فى تجمعات بعينها تسهل لنا فهم هذه الفئة والتعامل معها وعلاجها يعد أمراً فى غاية الخطورة ، ويعتبر تشخيص صعوبات التعلم والتعرف على الأطفال الذين يعانون منها فى وقت مبكر من الضرورة حتى يمكن التدخل المبكر وتخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال ، لذا سنحاول التعرف فيما يلى على طبيعه عمليه القراءه ـ الصعوبه خاصه الدراسه ومهارتها وخطواتها .

ثالثاً – طبيعة عملية القراءة ومهاراتها الأساسية وخطواتها :

تشير الدراسات والبحوث إلى أن عملية القراءة ليست عملية بسيطة تعتمد على أعتياد بعض المهارات الأولية ، بل هى عملية مركبة وكثيرة التشعب والتعقيد تشترك فى أدائها حواس وقوى وعوامل متعددة منها الخبرة الشخصية والذكاء .

(نقلاً عن : ضياء الدين موسى ، ٢٠٠٦)

وذكر مسعود غيث الرقيعى فى تعريفه للقراءة بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التى يستقبلها الفرد عن طريق عينة ، وأنها العملية الميكانيكية التى تبرز فى الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب .

(رأفت رخا ، ٢٠٠٣ : ٧٦)

كما أشارت "سلمى الأنصارى" (١٩٨٩ :٣٣) إلى عملية القراءة بأنها عملية معقدة ومركبة تعتمد على التفكير وتقوم على تفسير الرموز المكتوبة ، كما أنها تنطوى على كثير من العمليات العقلية العليا كالفهم والتذكر والاستنتاج والتفسير والتطبيق .

كما أن نمو القدرة على القراءة يعتبر حصيلة من المهارات التى يجب أن تكتسب ، والتطور فى هذه المهارات هدف أساسى فى تعليم القراءة ، ويذكر فتحى يونس ومحمود الناقة (١٩٩٦) أن لعملية القراءة مهارتان أساسيتان هما مهارة التعرف ومهارة الفهم ، وكل مهارة منهما مركبة ومعقدة يتم تحقيقها بالعديد من القدرات .

فمهارة التعرف تعنى إدراك الرمز ومعرفة المعنى الذى يرسله فى السياق الذى يظهر فيه ، ولتحقيق هذه المهارة تحتاج إلى القدرات الآتية :

١ – القدرة على ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب .

٢ – القدرة على استخدام السياق كوسيلة فى التعرف على المعانى وأختيار النطق السليم .

٣ – القدرة على التحليل البصرى للكلمات من أجل التعرف على أجزائها .

٤ – القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذى يراه القارئ .

٥ – القدرة على التفريق بين أصوات الحروف .

ومهارة الفهم تعنى الربط الصحيح بين الرمز اللغوى والفنى ، والتوصل إلى معنى من السياق ، وأختيار المعنى المناسب ، ويعتمد تحقيق مهارة الفهم على العديد من القدرات أيضاً وهى كالآتى :

١) القدرة على إعطاء الرمز معناه .

٢) القدرة على فهم الوحدات الأكبر مثل : الجملة ، العبارة ، الفقرة ... إلخ .

٣) القدرة على القراءة فى وحدات فكرية .

٤) القدرة على فهم الكلمات فى السياق ، واختيار المعنى المناسب .

٥) القدرة على تحصيل معانى الكلمات .

٦) القدرة على استنتاج الأفكار وحفظها وتطبيقها وتفسيرها .

كما يشير اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا (LDA, 2004) أن تقييم عملية القراءة يجب أن يشتمل على مستويات المهارة فى فك الرموز والطلاقة والإدراك ، لأن عملية القراءة مركزية بالنسبة للتعلم .

ومما سبق يتضح أن عملية القراءة ليست بالسهلة البسيطة ، لما نحتاج إليه من قدرات متعددة لإنتاج مهارتيها الأساسيتان ، ولإنتاج القراءة بطريقة صحيحة.

تذكر " كريمان بدير وإميلى صادق " (٢٠٠٠) خطوات أربع لتنفيذ وإتمام تلك القدرات اللازمة لإنتاج القراءة على النحو الآتى :

الأولى : الرؤية لما هو مكتوب ، وهنا تظهر أهمية حاسة الإبصار بالاشتراك مع المجموعة العصبية وما تنطوى عليه من قدرات .

الثانية : النطق والتلفظ بهذه الرموز المكتوبة ، وتبرز هنا أهمية وسلامة جهاز النطق وحاسة السمع وما تنطوى عليه من قدرات .

الثالثة : إدراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة ، وهنا يظهر دور خبرة الفرد القارئ وأهميتها.

الرابعة : انفعال القارئ ومدة تأثره بما يقرأ ، وهنا تبرز أهمية المظاهر الإنفعالية كالحب والكره والقلق ... إلخ .

(ضياء الدين موسى ، ٢٠٠٦)

رابعاً – مؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة

هناك الكثير من الآراء ووجهات النظر المختلفة المتعلقة بمؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة ، فعادة يعانون معاناه كبيرة فى عملية تهجى الكلمة ، بالرغم من تدريبهم وتعلمهم فترة طويلة ، وأن طرق التدريس العادية ليس لها أى تأثير على مستوى الإنجاز فى عملية القراءة .

(Bentum et al, 2003)

كما يؤكد " كريسين وجشوانا " (Cressen & Jshounna : 2001) أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة تتميز قدراتهم العقلية بإدراك حسى منخفض ، ولاحظ اسكربوف (Scerborugh, 2003) تزايد معدلات المشكلات السلوكية للعمليات القرائية لدى الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة .

وأوضح " فوجن وآخرون " (Voghn et al , 2003) أن أهم مظاهر صعوبات تعلم القراءة تتمثل فى صعوبة الفصاحة ، وصعوبة نطق القطعة المقروءة ، وصعوبة فى تسمية الأشياء بمسمياتها الحقيقية بما فيها الرموز اللغوية ، وأن هذه المظاهر تعد مؤشرات فى التنبؤ بالأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة .

وأكد " كراو وليندا " (Crowe & Linda : 2003) أن ذوى صعوبات تعلم القراءة يختلفون بشكل واضح عن قرنائهم العاديين فى فهم المادة المقروءة شفهياً ، وأوضحا أن طوائف التدريس التقليدية لا تؤدى إلى تقدم هؤلاء الأطفال فى الانحفاض الملحوظ فى الفهم والتعرف على الرموز الأبجدية .

وقد ذكر "سعد الحمدان" (١٩٩٢) أن للضعف فى القراءة عدة مظاهر ، أجملها فيما يلى :

١ – عدم التمكن من أساسيات القراءة .

٢ – قد يظهر تحسن فى المستوى فى المواد التى لا تحتاج إلى القراءة مثل الهندسة والرياضيات .

٣ – عدم القدرة على التمييز بين الحروف .

٤ – إهمال بعض الأجزاء الأساسية عند الكتابة مثل : النقط وسن السين .

٥ – القراءة البطيئة والمنقطعة .

٦ – قلة المفردات اللغوية ، وقلة الثقافة والمعرفة العامة .

ويشير " فيتشر ودوجلس " (Fuchs & Douglos , 2002) إلى أن انخفاض الإنجاز بصفة عامة فى المهام التعليمية المختلفة يستخدم كمعيار أساسى للتعرف على صعوبات تعلم القراءة .

وبتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التى غالباً ما تصاحب صعوبة القراءة والتى تساعد فى التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات القراءة ، ولقد أشار " تومسون ومارسلاند " (Thompson & Marsland, 1966) إلى بعض هذه المؤشرات ومنها أن هؤلاء الأطفال :

١ – تحصيلهم فى القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلى وسنوات تواجدهم بالمدرسة .

٢ – لا يظهرون أى دليل على وجود أى عجز فى الحواس أو تلف بالمخ أو أى إنحراف بالشخصية .

٣ – يظهرون صعوبة كبيرة فى تذكر نماذج الكلمة الكاملة ، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التى تتشابه فى الشكل العام .

٤ – ضعاف فى التهجئة فى محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ، ويظهرون اضطرابات واضحة فى تذكر توجه الحروف .

ومن الصفات العامة التى يذكرها " مونتر " (Moutner, 1987) للطفل ذو صعوبة القراءة :

١) تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط .

٢) يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة .

٣) ضعف فى استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها .

٤) يصارع من أجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم .

٥) كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة .

٦) صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف .

٧) صعوبة فى مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة .

وهناك بعض العادات القرائية التى تظهر لدى ذوى صعوبات التعلم أثناء القراءة ومنها عض الشفاة ، تقطيب الجباه ، التململ ، وهناك أخطاء فى التعرف على الكلمات مثل الاسقاطات ، فقط يسقط كلمة مثل (رأى قطاً) بدلاً من (جرت القطة بعيداً) ولا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التى تدور فى الدرس .

(صالح هارون ، ٢٠٠٠)

ولقد وصف كرتشلى (Critchley, 1975) ضعف التهجئة على أنه أحد خصائص العجز عن القراءة ، وأشار إلى بعض الأخطاء مثل ضعف تشكيل الحروف ، وتدوير الحروف وعكس المقاطع أو الكلمات ، وخطأ تسلسل الحروف فى الكلمة .

(لندا هارجروف وجيمس برتيت ، ١٩٨٨)

خامساً – العوامل المسببه لصعوبات التعلم

تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لأسباب صعوبات التعلم محاولة تقديم إجابات لكثير من التساؤلات فى هذا المجال ، إلا أن الإجابة عن أسباب صعوبات التعلم لم تتبلور بعد وليست إجابة شافية بعد ، فمعظم الأبحاث التى تناولت هذا الموضوع ترى أن السبب من هذه الصعوبات عند معظم الأطفال هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل وإن كان من المحتمل أن يكون لها أكثر من سبب واحد ، فقد يتعرض الجهاز العصبى لحالات عديدة قد يفقده القدرة على القيام ببعض مهامه ، كما ان هناك بوادر تدل على وجود عوامل سيكولوجية وأخرى عاطفية واجتماعية وراء حدوث هذه الصعوبات ، كما أن بعض صعوبات التعلم فى المجال الأكاديمى لا تبدو بوادرها إلا عندما يصل الطفل إلى الصف الثالث الابتدائى ، وقد لا تظهر عوارضه حتى يصل الصف السادس ، وقبل ذلك يبدو لنا الطفل وكأنه شخص سوى لا يعانى من أى نوع من الصعوبات ، ولا يتضح الأمر حتى يصل الطفل هذه المرحلة الزمنية من عمره .

(محمد عبدالرحيم ، ٢٠٠٠ :٣٩)

ويمكن تقسيم العوامل التى قد تمثل أسباباً لصعوبات التعلم إلى خمسة عوامل تتمثل فى :

١ – العوامل الوراثية .

٢ – إصابات الدماغ قبل أو أثناء الولادة أو بعد الولادة مما يؤدى إلى اضطرابات بسيطة فى الدماغ وبالتالى إلى اضطرابات السلوك .

٣ – عوامل كيميائية حيوية مثل الأدوية والعقاقير والفيتامينات والأحماض الأمينية .

٤ – الحرمان البيئى الحسى حيث أن ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرض الطفل لخبرات متنوعة يؤدى إلى ضعف الإدراك .

٥ – سوء التغذية الشديد واضطرابات الأيض .

(السيد سليمان ، ٢٠٠٢ : ١٩٠)

وقد أرتبطت صعوبات التعلم بالخلل فى الجهاز العصبى المركزى منذ " باستين " (١٩٨٧) وكانت البداية مع الأطفال الذين يتسمون بقدرات عقلية طبيعية ولكن لديهم مشكلات فى تحصيل المهارات الأكاديمية ، وفى الحقيقة فإن اضطراب الجهاز العصبى ذكر فى تعريف المنظمة الدولية لذوى صعوبات التعلم ، ولكن ليس كل مشكلات التعلم تنتج عن مشكلات فى عمليات وظائف المخ ، والاتجاه المعرفى يرجعها إلى الظروف البيئية ، كما أن الأختلاف فى الظروف الاجتماعية والثقافية يكون ذى تأثير .

(William Bender, 1993)

ويشير (نبيل حافظ ، ٢٠٠٤ : ١٨) إلى أن حدوث أى خلل أو اضطراب فى الجهاز العصبى المركزى لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه ، حيث يؤدى إلى قصور أو خلل أو اضطرابات فى الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل ، ويمكن تفسير ما سبق بالشكل رقم (٢) .

خلل فى وظائف مخ التلميذ

↓

خلل فى العمليات العقلية المعرفية

الانتباه	الإدراك	تكوين المفهوم	التذكر	حل المشكلة

↓

خلل فى الوظائف والمهام الدراسية

القراءة	الكتابة	الحساب	المهارات الحركية	المقررات الدراسية

شكل رقم (٢)

مستويات الخلل الوظيفى لدى ذوى صعوبات التعلم

وهناك باحثون مثل " ليرنر " (Lerner, 1981) يرى أن صعوبات التعلم ترتبط بواحدة أو أكثر من العوامل التالية :

أ – إصابة المخ (MBD) Minimal Brain Dysfunction :

فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الخلل الوظيفى البسيط بالمخ هو من أكثر الأسباب شيوعاً لصعوبات التعلم وهذه الإصابة تحدث قبل الولادة أو بعدها .

ب – العوامل الكيميائية Biochemical Factors :

إن صعوبات التعلم تتأثر بالتوازن الكيميائى فى الجسم ، حيث أن الزيادة والنقصان فى تلك العناصر تؤدى إلى خلل وظيفى بسيط يؤدى إلى صعوبات التعلم .

ج – العوامل الوراثية والجينات Genetics Factors :

أجريت العديد من الدراسات والتى أشارت نتائجها إلى أن صعوبات التعلم ذات أصل وراثى .

د – الحرمان البيئى والتغذية Environmental Deprivation and Nutrition :

إن نقص التغذية والحرمان البيئى يؤثران على الخلل الوظيفى البسيط بالمخ ، حيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء التغذية الشديدة لفترة طويلة فى سن مبكر أثر ذلك فى قدرتهم على التعلم خاصة فى المهارات الأكاديمية .

(خيرى المغازى ، ١٩٩٨ :٢٦)

ويذكر " ستاموفيتش " (Stamovich, 1990) أن الدراسات التجريبية برهنت على أن هناك علاقة بين نمو الفص الصدغى الأيسر للمخ Left temporal region وصعوبات التجهيز الفونولوجى التى يتولد عنها مشكلات أو صعوبات فى القراءة .

(لطفى عبدالباسط ، ٢٠٠٠ :٧٩)

وهناك دراسات أكدت على الجانب البيولوجى وتأثيره ، فقد أظهرت الدراسات احتمال الإصابة بصعوبات فى القراءة والحساب لدى المواليد الذكور منخفضى الوزن ليس الإناث .
(Johnson Eric, Breslon & Neoman, 2000)

وأظهرت دراسات أخرى وجود ارتباط دال بين اضطراب الأنتباه وصعوبات الحساب بدرجة عالية والصعوبة فى تذكر القواعد الحسابية الأساسية وضعف القدرة على حل المشكلات الحسابية المعقدة ، وقد يرتبط ذلك بوظيفة القشرة الجبهية أو قد يكون له علاقة ارتباطية بوظيفة الفص الصدغى الأيسر .

ويتفق "سامى ملحم " (٢٠٠٢ : ٢٨٠) فى تأكيده على أهمية صعوبات التنظيم المعرفى (الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، الذاكرة) وإعتبارها الأساس فى صعوبات التعلم وبالتالى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ، بينما ذهب فريق آخر إلى التركيز على أهمية الاضطرابات النفسية التى تنتاب المرء فى حياته واعتبارها سبباً فى صعوبات التعليم .

كما أجرى سوانسن (Swanson) ما يسمى بـ " استراتيجية العجز " ، وتفترض هذه النظرية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، غير مؤهلين فعلياً للمبادرة فى استدعاء الأساليب المناسبة لحل المشكلات ، بمعنى آخر أن الطفل الذى يعانى من صعوبات تعلم لم يتعلم كيف يتعلم طبقاً لهذه النظرية ، وبناء على هذه النظرية فإن الطفل الذى يعانى من صعوبات تعلم لا يستطيع استخدام الاستراتيجية المناسبة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الدراسية ، ولذلك لا يستطيع أن يحقق إمكانياته .

ويذهب لى سوانسون وكينغ (Lee Swanson & Keogh, 1990) عند تفسيرهما لأسباب صعوبات التعلم إلى أنها ترجع إلى عيوب الأنتباه ، تلك العيوب التى تتمثل فى وجود اضطراب فى هذا الجانب ، الأمر الذى يؤدى إلى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على تركيز انتباههم بصورة أساسية على المهمة الأكاديمية التى يتم تعلمها ، ومن ثم هذا يؤدى إلى ضعف تقدمهم العلمى ، وذلك كمحصلة طبيعية لتراكم الخبرة التعليمية المفقودة لنقص الانتباه .

(نقلاً عن : نشوة يوسف ، ٢٠٠٧)

ويذكر " فتحى الزيات" (١٩٩٨) أن ذوى صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم الأسوياء فى :

١ – الحصيلة اللغوية والمعرفية عن المفاهيم .

٢ – الاستراتيجيات المعرفية وفاعلية استخدامها .

٣ – سعة ونظم وتجهيز ومعالجة المعلومات .

٤ – فاعلية الذاكرة العاملة .

٥ – فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفى .

وقد يرجع افتقار الأفراد ذوى صعوبات التعلم الاستراتيجيات المعرفية الفعالة إلى ضحالة وضألة المعلومات الأساسية المختزنة فى الذاكرة طويلة المدى أو طبيعة العينة المعرفية لديهم .

ويرى بعض الباحثين أن المعرفة السابقة محدد هام وأساسى للفهم القرائى ، لذا فإن صعوبات الفهم القرائى من الصعوبات الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى ذوى صعوبات التعلم بسبب ضألة وضحالة المعرفة السابقة .

(فتحى الزيات ، ١٩٩٨ :٢٦٧ ــ ٢٧٩)

وقد ذكر " محمد عدس " (١٩٩٨) أن هناك عوامل أخرى عامة قد تؤدى إلى وجود صعوبات التعلم عند الأطفال ، وقد تؤثر على قدراتهم على التركيز والانتباه ، وإن لم يثبت حتى الآن مدى تأثيرها ، ومنها :

١ – مستوى دخل الأسرة المادى .

٢ – عمر الأم ومستواها الثقافى وكذلك الأب .

٣ – كثرة التنقل والسفر وعدم الاستقرار .

٤ – تنظيم النسل والتباعد الزمنى بين الولادات المتعاقبة .

ونجد أن هذه العوامل لها أثر على الجنين ، وفيما بعد يختلف من عائلة إلى أخـرى ، وكذلك الحال بالنسبة لقدرة الأبوين على الإنجاز والتحصيل ، وكذلك قدرتهما علـى الأنتبـاه والتركيز .

ومن خلال ما سبق ترى الباحثه العوامل المسببه لصعوبات تعلم القراءة ترجع إلى : ــ

عامل وراثى أو عامل كيميائى أو جينات أو ميلاد الولاده أو أصـابه فـى المـخ أو أضطراب فى الجهاز العصبى المركزى أو مستوى الاقتصادى أو الثقافى للأسـرة أو عـدم الاستقرار أى بمعنى العوامل المسببه لصعوبات تعلم القراءة ترجع إلى عوامـل فـسيولوجيه وفيزيقيه ولكن فى ضوء رأى الباحثه ترى أن العامل المسبب لصعوبه تعلم القراءة ترجع إلى عوامل سيكولوجيه يسببها الأباء والمعلمين والمدرسة .

- **الأباء :** عدم الاهتمام ورعايه الطفل بعدم مساعدته على تعليمه للقراءة وأختيارهم المدرسة الغير المناسبه لقدرات أبنائهم وغير مناسبه لثقافتهم (كدخول طفلهم مدرسه مستوى رفيع) وهم حاصلين على شهاده الابتدائيه فقط ، وجعـل العـبء أو الحمـل علـى المدرسـه والمعلمين ، عدم ترك حرية الطفل عن التعبير عن ذاتة أو عن المواد التى يحبها أو يكرها أو الطريقه التى يريد بها التعليم أو النقد الدائم الموجه للطفل بمقارنته بطفل أخـر أحـسن منه أو التدليل الزائد أو المشاجرات الزائده بين الاباء أمام الطفل كل هذه العوامـل تـؤثر على سيكولوجيه الطفل ومفهومه عن ذاته بأنها غير قادرة على القيام بعملية القراءة .
- **أما المدرسة :** من الاخطاء الشائعه التى تفعلها المدرسه وضع تلاميذ ذو صعوبه الـتعلم فى فصل خاص بهم وأنفصالهم عن تلاميذ العاديين ، لذلك يجب على المدرسـه أنـدماج هؤلاء التلاميذ مع تلاميذ العاديين ، ويجب دورالمدرسه فحص الطفل ذو تعلـم القـراءة عضويه أولاً فى العيادة المختصة بالمدرسة إذ لم يوجد سبب عضوى يتم تحويـل ملـف الطفل إلى الاخصائى الاجتماعى أو النفسى وأستدعاء الاباء والتواصل معهـم وأشـراكهم كعضو فى فريق العمل بالمدرسة وإرشادهم للأسلوب الأمثل لمعاملة الابن ذو صعوبه تعلم القراءة .
- **المعلمين :** أهمال أو نبذ تلاميذ ذو صعوبات القراءة أو السخريه منهم أو التقليل من شأنهم لذلك يجب عليهم أستخدام أسلوب التدريس الموجه بمعنى يحددوا المعلمين الهـدف الـذى

يسعون إليه من خلال التفاؤل والثقه بالنفس والاحترام المتبادل بينهم وبين تلميذ ذو صعوبه القراءة هذه العناصر تشكل مجموعه هامه لخلق بيئه مدرسيه شامله تيسر علـيهم تحقيـق إمكاناتهم فى مجالات النشاط الإنسانى المتنوعه ، ومن ناحيه أخرى تصبح بيئه المدرسـه أكثر جاذبيه للتلميذ ذو صعوبه القراءة ليتغاضى عن هذه المشكله .

سادساً – تصنيف صعوبات التعلم :

يكاد يكون هناك اتفاق على تصنيف صعوبات التعلم إلى تصنيفين رئيسين هما :

أ – صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities :

يقصد بها تلك الصعوبات التى تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتى تتمثل فى العمليـات المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التـى يقوم عليها النشاط العقلى المعرفى للفرد ، ومن ثم فإن أى اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسى لها .

ب – صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

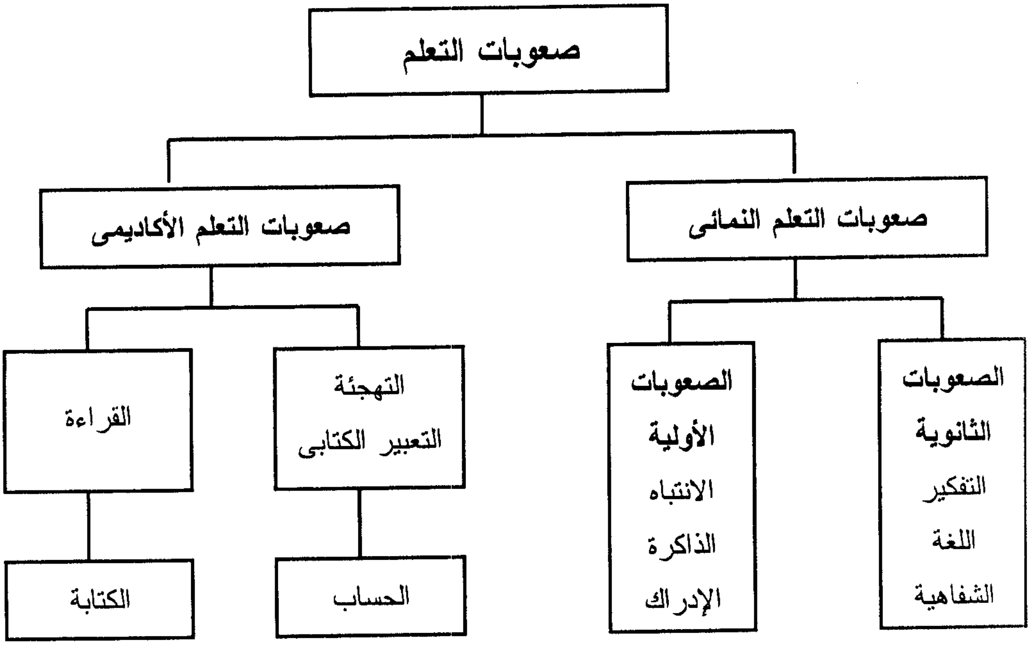
يقصد بها صعوبات الأداء المدرسى المعرفى الأكاديمى والتى تتمثل فى الـصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى والتعبير الكتابى والحساب .

ويمكن القول أن أطفال ما قبل الدراسة من ذوى صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى نوع من التدخل العلاجى لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمى ، فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة فى القدرة على فهم واستخدام اللغة ومهارات الإدراك السمعى للتعـرف علـى أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات .

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هى علاقـة سـبب ونتيجة ، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للـتعلم الأكـاديمى ، وتـشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمى من خلال صعوبات التعلم النمائية علـى أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهميتها تتمثل فى الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة .

(فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١١ ــ ٤١٣)

ويوضح الشكل رقم (٣) هذين النوعين من صعوبات التعلم والصعوبات الفرعية لكل نوع ، وهو تصنيف فى ضوء تعريف الهيئة الاستشارية .



شكل رقم (٣)

صعوبات التعلم والصعوبات الفرعية

ويشير كيرك وكالفنت (١٩٨٤ : ٧٦ــ ٧٨) إلى أن صعوبات التعلم النمائية توجد فى ثلاثة محاور أساسية هى :

١ – النمو اللغوى .

٢ – النمو المعرفى .

٣ – نمو المهارات البصرية الحركية .

وقد يظهر الأطفال فى سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تبايناً فى النمو بين هذه المجالات الثلاثة ، فعلى سبيل المثال قد يتأخر الطفل فى النمو اللغوى ولكن أداءه ينمو بشكل عادى فى المجالات المعرفية والمهارات البصرية الحركية ، وكذلك قد نجد لدى أحد الأطفال تباعداً فى أحد هذه المجالات الثلاثة .

فالطفل الذى يعانى من تأخر فى النمو اللغوى على سبيل المثال ، قد يفهم كثيراً مما يستمع إليه أو يقال له ، ولكن قد تواجهه مشكلة فى التعبير عما يريد باستخدام اللغة الشفهية، وفى المجالات المعرفية قد يعانى الطفل مثلاً من صعوبة فى تذكر ما يسمع ، ولكنه فى نفس الوقت يتمتع بذاكرة بصرية ممتازة لما يشاهده .

ولأهمية النواحى النمائية فى فهم صعوبات التعلم ، فقد وضعت نظريات عديدة لتفسير وفهم النواحى الإدراكية والحركية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وذلك ضمن نظريات التعلم ، فهناك على سبيل المثال نظرية الإدراك البصرى ، ونظرية التكامل الإدراكى ، ونظرية الإدراك الاجتماعى ، والنظرية الإدراكية الحركية .

ولقد قام جيتمان (Gutman) بوضع نظرية فى إطار الجانب النمائى تسمى بالنظرية البصرية الحركية ، وهى نظرية فرعية تقع ضمن مجموعة النظريات التى تركز على فهم النواحى الإدراكية – الحركية ، وهى تركز على النمو الحسى الحركى .

وترى نظرية جتمان (البصرية – الحركية) أن الطفل يكتسب المهارات الحركية الإدراكية فى مراحل متتابعة ومتطورة ، وأن كل مرحلة تعتمد على المرحلة التى تسبقها ، وهذه المراحل هى :

١ – نمو جهاز الاستجابة الأولى .
٢ – نمو جهاز الحركة العامة .
٣ – نمو جهاز الحركة الخاصة .
٤ – نمو الجهاز الحركى البصرى .
٥ – نمو الجهاز الحركى الصوتى .
٦ – الذاكرة السمعية والبصرية والحركية .
٧ – الإبصار والإدراك .
٨ – الإدراك الفردى للمفاهيم المجردة والتمييز .

(السيد سليمان ، ٢٠٠٣ : ١٥١ ــ١٥٢)

سابعاً – تفسير صعوبات تعلم القراءة

يفترض المعهد القومى لصحة الطفل ونمو الإنسان أن القارئ الجيد يكون على وعى فونيمى وفهم بالمبدأ الأبجدى للغة القراءة ، وأن يكون ذى قدرة على تطبيق مهارات القراءة بطريقة معتدلة السرعة والتلقائية ، وأن يكون لديه امتلاك لمفردات متناسبة وعمره ، وأن يكون قادراً على ربط القراءة بخبراته الخاصة ، فالاضطراب فى أى من هذه المساحات من الممكن أن تعوق تطور القراءة وبدوره تتضح صعوبات تعلم القراءة .

(LDA; 2004)

ويؤكد اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا (LDA, 2004)[1] على أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة هم فى صدمة ثقافية لثقافتهم الخاصة ، ولديهم مشكلات إدراكية جعلت من الصعب على قدرتهم على التقاط القواعد الكامنة التى يعرفها العاديون بشكل فطرى وطبيعى .

وأشار اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا (LDA, 2004) فى تقرير عن صعوبات تعلم القراءة ، أن عملية القراءة من الممكن أن تتعرقل مع ميكانيكياتها ، وأن الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة ليس لديهم القدرة على اكتساب مهارات تسلسل النموى الطبيعى ، حيث لم ينم إدراك لفظى فونمى كان أثناء فترة ما قبل القراءة ، وأنهم ليس لديهم القدرة على حل الشفرة المؤثرة التى تؤثر على نمو وتطور طلاقة القراءة ومهارتها ، كما أنهم غالباً يصلون إلى مهمة القراءة مع مشكلات إدراك اللغة الشفهية .

وتشير النتائج التى توصلت إليها دراسة " أمينة كمال " (١٩٩٢) على وجود علاقة ارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعى ، كمهارة المعالجة السمعية والتذكر السمعى مع معظم صعوبات تعلم القراءة .

(نقلاً عن : ضياء الدين موسى ، ٢٠٠٦)

وتؤكد الدراسات التى اهتمت بدراسة العلاقة بين الذاكرة وصعوبات تعلم القراءة أن مدى الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة ، أقل بشكل دال عن العاديين حيث تسوء الذاكرة قصيرة المدى لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة ، وترتبط بمستوى منخفض فى التذكر والاستيعاب ، وأن الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة غير قادرين على توظيف قدرات التذكر .

(Mauer et al , 1996)

وأشار كابرس (Kappers, 1997) أن صعوبات تعلم القراءة تنشأ نتيجة ضعف وقصور معجم المعرفة الإملائية ، وقلة عدد المفردات التى يمكن التعرف عليها بصرياً بطريقة آلية ، وعدم وجود مثيرات بصرية مناسبة ، مما يجعل الطريق الصوتى وتحليل الكلمات صوتياً لدى الطفل غير مباشراً ، إلا أن عدم القدرة على تطبيق علاقات الحرف بصوته يجعل الطفل يفشل فى قراءة كثير من الكلمات وبخاصة الكلمات غير المألوفة صوتياً.

(نقلاً عن : ضياء الدين موسى ، ٢٠٠٦)

---

(1) Learning Disabilities Association of America.

ثامناً – التشخيص العلاجى لصعوبات التعلم :

تبدأ هذه المرحلة من أجل العلاج ، بعد التعرف وتمييز ذوى صعوبات التعلم عن قرنائهم العاديين وذوى الإعاقات الأخرى ، وتهدف هذه المرحلة إلى تحديد القصورات النوعية فى مجال الصعوبة بهدف تحديد أنسب العلاجات .

(المرجع السابق)

ومن خلال ذلك يتم تحديد مراحل وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعليم فى الآتى :

١ – التعرف على الطلاب ذوى الأداء المنخفض .

٢ – ملاحظة ووصف السلوك .

٣ – إجراء تقييم غير رسمى (حل المشكلة داخل حجرة الدراسة) .

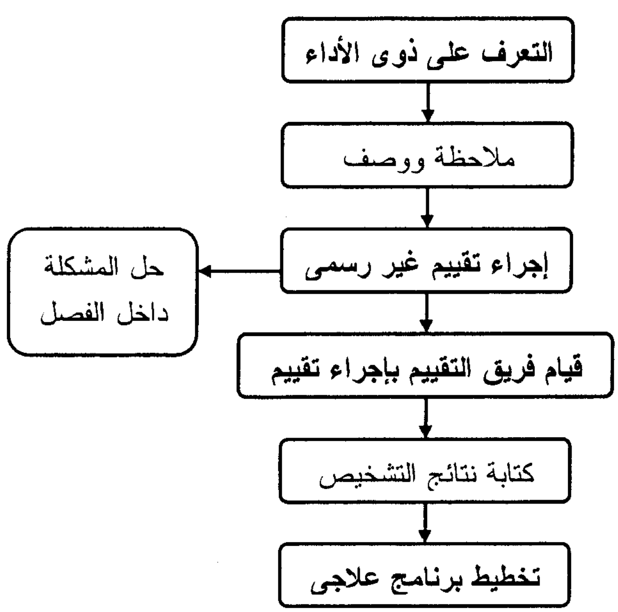
٤ – قيام فريق التقييم بإجراء تقييم رسمى .

٥ – كتابة نتائج التشخيص .

٦ – تخطيط برنامج علاجى .

(**كيرك وكالفنت** ، ١٩٨٨ : ٨٤)

قد أقترح " كيرك وكالفنت" لخطوات منظمة لتشخيص صعوبات التعلم يجب إتباع خطوات منظمة تساعد على معرفة جوانب القوة والضعف لديهم والشكل الآتى يوضح تصور كيرك وكالفنت .



شكل رقم (٤)

مراحل تحديد وتقديم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم .

وبالنظر إلى الشكل السابق نجد كيرك وكالفنت قد صاغا نموذجهما وفق الخطوات الآتية للتشخيص العلاجى لذوى صعوبات التعلم وهى :

١ - مرحلة ملاحظة ووصف السلوك عن طريق ملاحظة الأداء المدرسى ، وجوانب القصور .

٢ - مرحلة التقييم غير الرسمى لتحديد ما إذا كانت هناك عوامل خارجية تسهم فى المشكلة من حرمان بيئى أو ثقافى أو حسى .

٣ - إجراء تقويم لمشكلة الطفل صاحب الصعوبة بواسطة فريق من المتخصصين لتحديد طبيعة المشكلة والتأكد من دقة التشخيص النوعى لمواطن الصعوبة للخطوات السابقة .

٤ - كتابة نتائج التشخيص فى صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها ، والطفل وخصائصه النفسية والاجتماعية والبيئية .

٥ - تخطيط البرنامج العلاجى بناء على فرضيات التشخيص بحيث يتضمن وصفا لأداء الطفل ، ووضع الأهداف ، وتحديد الخدمات التى ستقدم له ، وتاريخ البدء فى تقديم الخدمات ومدة استمرارها ، مع تحديد إجراءات التقديم ومحكات الحكم على تحقيق الأهداف .

(المرجع السابق : ٨٥)

هناك العديد من المقاييس والاختبارات التى صممت خصيصاً للكشف عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، ولكن من الممكن أيضاً أن نستخدم محك التباعد بين الاستعداد والتحصيل كمحك للتعرف على صعوبات التعلم ، حيث يكون الفرق واضحاً بين درجات الاستعداد والتحصيل عند ذوى صعوبات التعلم .

(Cooley, 1991)

ولذلك ينبغى الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ، حتى يتم التعرف عليهم مبكراً ، لكى نستطيع إعداد برنامج علاجى أفضل وأيسر للتخفيف من حدة صعوبات التعلم ، مما ينتج عنه ارتفاع مستواهم فى التحصيل الأكاديمى فى المراحل التعليمية التالية .

(بطرس حافظ ، ٢٠٠٠)

وكذلك فى ضوء ما أسفر عنه تحليلنا لعينه من المفاهيم الخاصه بصعوبات ، وكذلك التراث النفسى ، والدراسات التى أجريت فى مجال صعوبات التعلم يتضح أنه توجد ثلاث محكات تمثل تلخيصاً لما تقدم لتمييز الأطفال ذوى صعوبات تعلم عن حالات الإعاقات الأخرى وهى :

١ – محك التباعد :

وينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعين من التباعد هما :

أ – التباعد الداخلى

حيث يشير هذا المحك بأن الأطفال ذوى صعوبات تعلم يظهرون تباعداً فى العديد من السلوكيات والعمليات النفسيه داخل الفرد مثل { الانتباه ، التمييز ، اللغه ، القدرات البصريه الحركيه ، الذاكرة } وهو مايسمى بالتباعد الداخلى .

ب – التباعد الخارجى

ويتمثل هذا المحك فى حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل وتوجد أربع طرق لحساب التباعد فى هذا الجانب وهى :

- طريقه الانحراف عن مستوى الصف .
- حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع .
- مقارنه نسبه الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية .
- طريقة انحدار الذكاء على التحصيل .

٢ – محك الاستبعاد :

يشير هذا إلى أنه لتحديد عينه ذوى الصعوبات فى التعلم فإنه يتم استبعاد حالات الإعاقه التى يمكن أن تكون سبباً فى تباعد التحصيل والذكاء أو التباعد داخل الفرد ، وايضاً استبعاد حالات الأطفال المتخلفين عقليا ، وكذلك الذين يعانون من حرمان حسى أو إعاقات بدنيه أو مشكلات البيئه أو اضطرابات انفعالية .

٣ – محك التربية الخاصة :

ويشير هذا المحك أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يحتاجون طرقاً خاصة فى التعليم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العاديه فى التعليم لعلاج مشكلاتهم .

(السيد سليمان ،٢٠٠٣ : ٢٩٣ ــ ٢٩٥)

ومن خلال ماسبق فى تشخيص ذوى صعوبات التعلم يتضح الأتى : ــ

أتمام عملية تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتميزهم عن الاطفال العاديين وذوى الإعاقات الأخرى تتم قبل عملية التشخيص وقبل تحديد العلاج المناسب وقبل إعداد البرنامج ، وأتضح أيضاً عمليه التشخيص لا تعتمد على محك التباعد والاستبعاد والتربية الخاصة فقط بل تعتمد على ملاحظه ووصف سلوك الطفل مما يؤدى إلى مرحلة التقييم فهذا يساعد على كتابة نتائج التشخيص فى صورة تقرير وبناء على ذلك يتم وضع وتحديد وتخطيط البرنامج العلاجى .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً : الدراسات التى تناولت التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات .

ثانياً : الدراسات التى تناولت التفاؤل وعلاقته بصعوبات التعلم .

ثالثاً : الدراسات التى تناولت مفهوم الذات وعلاقتـه بـصعوبات التعلم .

أولاً – الدراسات التى تناولت التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات :

١ – فى دراسة " دوبيرى وأخرون " (Dewberry et. Al., 1990) ، دراسة كان موضوعها " تأثير درجة التفاؤل على مفهوم الذات " ، استهدفت بحث العلاقة بين مفهوم الذات ودرجة التفاؤل ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً منهم (٤٠) من الإناث ، و (٢٩) من الذكور فى عمر (١٢) سنة ولتحقيق ذلك تم تطبيق قائمة مفهوم الذات التى أشتمل على (٢٠) بنداً ، واستبيان لقياس درجة التفاؤل تكون من (١٩) زوجاً من الأسئلة وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال بين مفهوم الذات المنخفض والدرجة المرتفعة من التفاؤل لدى عينة الدراسة وأرتفاع درجة الذكور فى مقياس التفاؤل عن الإناث .

٢ – وفى دراسة قام بها " ديفيز وأخرون " (Davis et al , 1992) ، دراسة كان موضوعها " العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والوحدة النفسية ومستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ الابتدائى " ، استهدفت معرفة أثر التفاؤل على الوحدة النفسية ومفهوم الذات لدى الطلاب ، وقد بلغ أفراد العينة (١٥٥) طالب ولتحقيق ذلك تم تطبيق قائمة التفاؤل والتشاؤم ومفهوم الذات ، وتوصلت الدراسة إلى أن الوحدة النفسية ترتبط إيجابياً بالتشاؤم وسلبياً بالتفاؤل ، وقد ارتبط مفهوم الذات المرتفع إيجابياً بالتفاؤل وسلبيا بالتشاؤم .

٣ – كما فى دراسة " شيبيرد وأخرون " (Shepperd et al, 1996) ، دراسة كان موضوعها " إذا كان الأفراد يمكنهم أن يتخلوا عن تفاؤلهم غير الواقعى نتيجة لبعض المتغيرات " ، هدفت هذه دراسة تأثير متغير مفهوم الذات على تفاؤل الطلاب وذلك على عينة من التلاميذ من عمر (١٢ – ١٤) سنة ، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين بناء على درجات الاختبار ، مجموعة تتسم بمفهوم ذات مرتفع وأخرى منخفض ولتحقيق ذلك استخدم أختبار مفهوم الذات (ليبست) ومقياس أخر للتفاؤل ، وقد دلت النتائج على أن مجموعة مفهوم الذات المرتفع لم ينخفض مستوى تفاؤلهم بشكل واضح .

٤ – وقام " فان لار " (Van-Laar, 1997) ، بدراسة كان موضوعها " أسباب انخفاض توقعات الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقى بتحديد تأثير مصدر الفرد وتقدير الذات " ، وهدفت الدراسة إلى قياس توقعات الطلاب والفروق فى هذه التوقعات بين المجموعات العرقية وعلاقة هذه التوقعات بمصدر العزو ومفهوم الذات لديهم من خلال دراسة

طولية. وتكونت العينة الأولى من (٧٤٦) طالب ، والعينة الثانية (١٣٠) طالب من طلاب المدرسة ولتحقيق ذلك تم استخدام مقاييس مصدر العزو ومفهوم الذات كوبر سميث وأظهرت النتائج إلى أن الطلاب السود كان لديهم توقعات عالية أكثر من أقرانهم البيض مع ارتفاع مفهومهم عن ذواتهم نتيجة ارتفاع مصدر العزو .

٥ – وفى دراسه اخرى " لفان لاروونيز " (Van-Laar & Weiner, 1998) ، موضوعها مصادر العزو والتوقعات كمحددات للإنجاز الأكاديمى ، واستهدفت بحث التوقعات الذاتية (التفاؤل) . لدى عينة تكونت من (٥٢٩) طالب من طلاب المدرسة ولتحقيق ذلك استخدام الباحثان نظرية العزو وقياس التوقعات الذاتية والدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات ومصدر عزو النجاح ، وفيما يتعلق بالنتائج فقد وجد أن مفهوم الذات لم ينخفض مع أرتفاع الإنجاز الأكاديمى .

٦ – وفى دراسة قامت بها " نجاة موسى ومديحة عبدالفاضل " (١٩٩٩) ، موضوعها الدراسة الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من مفهوم الذات ووجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسى والدراسى . وشملت عينة الدراسة عدد (٢٣٢) طالباً ولتحقيق ذلك استخدم اختبار (هيوم) ومقياس التوافق النفسى الدراسى ، ومقياس أساليب المواجهة ومقياس مفهوم الذات ، ومقياس الضبط الداخلى والخارجى ، ومقياس التوجه الحياتى وكفاءة الذات . وأوضحت النتائج وجود أثار مباشرة على التوافق النفسى لكل من مفهوم الذات وجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات ، وبالنسبة للأثار غير المباشرة على التوافق النفسى الدراسى التى يتوسطها أساليب المواجهة على مفهوم الذات وجهة الضبط .

٧ – وأيضاً فى دراسة " لاين وميرس وأخرون " (Lynn & Myers B. et al, 2000) ، موضوعها العلاقة بين التفاؤل والضبط ومفهوم الذات ، وأستهدفت الدراسة معرفة ضبط ومفهوم الذات وأثر التفاؤل وذلك على عينه من التلاميذ من عمر (١٠ – ١٢) سنه وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) تلميذ تم تقسيمهم إلى (٧١) من الذكور ، (٨٣) من الإناث ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس الضبط ومفهوم الذات والتفاؤل ، وكشفت نتائج الدراسه عن معاملات أرتباط داله بين كل من التفاؤل والضبط ومفهوم الذات وأرتفاع متوسط درجات التفاؤل لدى الذكور بالمقارنه إلى الاناث .

٨ – وقام " داى " (Day, 2003) ، بدراسة موضوعها الاعتقاد بالحظ الجيد والشعور بالسعادة النفسية كحدود وسيطه بين التفاؤل والمعتقدات غير المنطقية ، استهدفت الكشف

عن العلاقة بين الاعتقاد فى الحظ الجيد وبين مفهوم الذات – والقلق والتفاؤل فى سياق عدد من المتغيرات المعرفية والشخصية وذلك على عينة من الطلاب فى مرحلة المراهقة المبكرة عددهم (٤٦ ذكراً و ٩٨ أنثى) ، حيث تراوح أعمارهم ما بين (١٤ – ١٦) سنة ولتحقيق ذلك طبق مقياس الاعتقاد فى الحظ الجيد ، ومقاييس مفهوم الذات والقلق . وتشيرالنتائج إلى وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين مفهوم الذات وبين درجة التفاؤل وبين الاعتقادات غير المنطقية وتميز الذكور بأرتفاع التفاؤل عن الاناث .

٩ – وأيضاً فى دراسة " لتايلور وأخرون " (Taylor et al , 2004) ، كان موضوعها خصائص القياس النفسى للتفاؤل والتشاؤم : النتائج من دراسات تعزيز صحة الفتيات متعددة المواقع . واستهدفت هذه الدراسة العلاقات بين التفاؤل والتشاؤم ومفهوم الذات للأداء البدنى والسلوكيات الغذائية بين الفتيات الأمريكيات ، وطبق على عينة مكونة من (٩٢) فتاة من سن (٨ : ١٠) سنوات طبق مقياس توجه التفاؤل والتشاؤم ومفهوم الذات للأداء البدنى والكفاءة الذاتية . وأشارت النتائج إلى أن التفاؤل يرتبط إيجابياً بالزيادات فى الأداء البدنى لدى الفتيات وارتفاع مفهوم الذات لديهم .

١٠ – كما قام " خان وأخرون " (Khane et al, 2005) ، بدراسة كان موضوعها علاقة أساليب الإرجاع ومفهوم الذات بالتفاؤل عند الأطفال فى عمر المدرسه ، استهدفت استكشاف العلاقة الديناميكية لدى أطفال الصف الرابع والخامس وافتراض أن أساليب الإرجاع التفاؤلى ومفهوم الذات يمكن أن يتوسط درجات طلاب المرحلة الابتدائية ، على عينة من البنين والبنات . ولتحقيق ذلك تم استخدام استبيان حول خصائص الإرجاع ومفهوم الذات والتفاؤل إعداد (دارك وفريدمان) ، وأظهرت النتائج وجود أرتباط بين درجات الطلاب فى مفهوم الذات بالتفاؤل وتوجد فروق داله بين الذكور والاناث على مقياس التفاؤل حيث أن الذكور أعلى من الاناث .

١١ – كما بدراسة " كابرارا وأخرون " (Caprara et al, 2006) ، بدراسه موضوعها معتقدات الكفاءة الذاتية كمعتقدات للتفكير الإيجابى والسعادة . هدف الكشف عن التأثير الطولى والمتزامن لمعتقدات الكفاءة الذاتية على تحسن الذاتى والتفكير الإيجابى بالسعادة. ولتحقيق ذلك تم تطبيق اختبار نموذج هيكلى يحدد معتقدات الكفاءة الذاتية الإنفعالية والشخصية للمراهقين وأظهرت النتائج أن معتقدات الكفاءة الذاتية تسهم فى التفكير الإيجابى والحفاظ على مفهوم الذات المرتفع والإحساس بالرضا عن الحياة وارتفاع التفاؤل .

١٢ – وفى دراسة " فرود وأخرون " (Frode et al, 2006) ، دراسه موضوعها مفهوم الذات والتكيف النفسى وأثر التفاؤل ووجهه الضبط ، وأستهدفت هذه الدراسه الكشف عن أثر درجه التفاؤل ووجهه الضبط على مفهوم الذات والتكيف النفسى ، ولقد قامت الدراسه على عينه بلغت (٦٥٨) طالب وطالبه من الصف الثالث إلى الخامس ، ولتحقيق ذلك استخدم مقياس قائمه التفاؤل ويتكون من (٨) بنود ومقياس وجهه الضبط ويتكون المقياس من (١٠) بنود ، وأوضحت النتائج وجود أثار مباشره على مفهوم الذات والتكيف النفسى لكل من التفاؤل وجهه الضبط .

١٣– وفى دراسة " لهوبرت وأخرون " (Hulbert et al, 2006) ، موضوعها دراسة أولية حول الشعور بالضبط لدى طلاب المدارس وعلاقتها بالتفاؤل وفعالية الذات والمساندة الاجتماعية . وهدفها معرفة درجة التفاؤل وفعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المدارس ، وتكونت العينة من (١٣٢) طالب ، طبق عليهم مقياس التوجه للحياة من إعداد " شاير وكارفر " (Sheier & Carver, 1987) لقياس التفاؤل ، كما استخدم متغير فاعلية الذات من إعداد " جوسالم " (Jeusalem. 1992) ، وأيضاً مقياس للمساندة الاجتماعية من إعداد " ساراسون " (Sarason, 1987) . وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجة التفاؤل وارتفاع درجة مفهوم الذات على عينة الدراسة .

ثانياً – الدراسات التى تناولت التفاؤل وعلاقتها بصعوبات التعلم :

١ – قام " بودى وأخرون " (Body et al, 1993) ، بدراسة كان موضوعها مقارنة قضايا نمو الأطفال والتفاؤل المتعلم بين تلاميذ الابتدائية ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، واستهدفت الدراسة مقارنة تلاميذ الابتدائى ذوى صعوبات التعلم بمجموعة ضابطة من تلاميذ الابتدائية العاديين ف خصائص نمو الأطفال ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذ تم تشخيصهم بأنهم ذوى صعوبات تعلم و (٤٠) تلميذ عاديين ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة مقاييس التوافق الدرسى التى احتوت على (تسع) مقاييس إكلينيكية منها (مشكلات تقدير الذات ، مشكلات أكاديمية ، مشكلات أسرية) ، واستخدمت قائمة التفاؤل المتعلم لسيجمان ، وأوضحت المقارنة أن تلاميذ ذوى صعوبات التعلم سجلوا درجات أقل بشكل ملحوظ على مقاييس الحياة فى المدرسة ، وسجلوا أيضاً إشكاليات أكبر على مقاييس المشكلات الأكاديمية ، وأيضاً أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أقل تفاؤلاً .

٢ – وفى دراسة "رين وأخرون " (Ryan et al, 1994) ، كان موضوعها التوافق مع الحياة الدراسية الجديدة وعلاقتها بصعوبات التعلم . بحثت مقارنة مجموعة من الطلاب لديهم صعوبات تعلم ومجموعة أخرى من الطلاب ليس لديهم صعوبات تعلم وتكونت العينة من (٣٩) طالب لديهم صعوبات تعلم ومن (٣٣) طالب ليس لديهم صعوبات تعلم. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة مقياس " دينز وأخرون " (١٩٨٥) للتفاؤل ، وأظهرت النتائج أن مجموعة صعوبات التعلم يظهرون تشاؤماً وغير راضين عن المناخ المدرسى وكثيرى التغيب عن الدراسة وأكثر اعتماداً على عائلاتهم ، بالمقارنة بالمجموعة التى ليس لديها صعوبات تعلم .

٣ – وفى دراسة " كاو وديندا " (Kao & Tienda, 1995) ، عن التفاؤل وعلاقته بذوى صعوبات التعلم الاكاديمى لتلاميذ المرحلة الابتدائية . وهدفت الكشف عن العلاقه ذوى صعوبات التعلم بالتفاؤل ، وتكونت عينه الدراسه من (٢٢٠) تلميذ ، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس التفاؤل الذى يتكون من (١٢) بنداً والمجموع التراكمى لدرجات المواد الدراسيه لذوى صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج إلى أنه كلما أرتفعت درجه التفاؤل أنخفضت صعوبه التعلم لدى التلاميذ .

٤ – وفى دراسة " محمد رجب " (٢٠٠١) ، بدراسه موضوعها الانجاز الاكاديمى وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعيه وأساليب مواجهه المشكلات لدى الطلاب (دراسه تنبؤيه) ، وهدفت إلى معرفه أثر التفاؤل والتشاؤم والدافعيه على الانجاز الاكاديمى ، وتكونت العينه من (١٦٣) طالبه ، ولتحقيق ذلك أستخدم القائمه العربيه للتفاؤل والتشاؤم وأستبيان الدافعيه للطلاب والمجموع التراكمى لدرجات المواد الدراسيه كمؤشر للإنجاز الأكاديمى ، وأوضحت النتائج وجود تأثير موجب على الإنجاز الأكاديمى لكل من متغيرات التفاؤل والدافعيه والمواجهه الإقداميه وتأثير سالب للتشاؤم ، ووجود أرتباط دال بين الإنجاز الأكاديمى والمتغيرات .

٥ – وقام "أستراشان وأخرون " (Strachan et al, 2006) ، بدراسة موضوعها الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم القراءة ودور التفاؤل فى فاعليه القراءة ، واستهدفت الكشف عن تأثير التفاؤل على فاعليه القراءة ، على عينة تتكون من (٢١٢) تلميذ وتلميذة ، وتم تقسيمهم إلى (٨٥) تلميذ و (١٢٧) تلميذة وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢ – ١٦) سنة ، ولتحقيق ذلك طبق مقياس التفاؤل وأشتمل على (١٥) بنداً وأختبارات

القراءة لــ (جراى) ، وأشارت النتائج إلى أرتفاع درجه التفاؤل وأرتفاع درجه فاعليه القراءة لدى تلاميذ الذين يعانون من صعوبه القراءة.

٦ – وقامت " كونى وأخرون " (Cooney et al, 2006) ، بدراسة موضوعها الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين ينتمون إلى المدارس المنفصلة والمقارنة الاجتماعية حـــول إدراك الطموحات المستقبلية . بحثت الدراسة الكشف عن الخبرة المدرســية للأطفـــال وتـــرك التعليم الأساسى مقارنة بالتعليم المنفصل وتأثيرها على الطموحات الذاتية والمــستقبلية ، على عينة تكونت من (٦٠) طفلاً يعانون من صعوبة التعلم إنقسمت إلى (٢٨) طفل من المدارس الأساسية و (٣٢) من المدارس المنفصلة ، ولتحقيق ذلك طبق مقياس التفـــاؤل وأختبارات القراءة المبدئية المسحية ، وأوضحت النتائج أن هؤلاء الأطفال قادرين على التعامل مع التهديدات التى تواجه هواياتهم واحتفظوا بحس التفاؤل حول مستقبلهم .

٧ ـــ وفى دراسة (Huan et al, 2006) ، بدراسة موضوعها تأثير التفاؤل وعامل الجـــنس على إدراك المراهقين الذين يعانون من صعوبات الـــتعلم ، وأســـتهدفت معرفـــة إدراك المراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم للتفاؤل والفروق بـــين الـــذكور والإنـــاث ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) طالب وطالبة من المرحلة الابتدائية من ســـنغافورة ، وتم تقسيمهم إلى (٢١١) من الذكور و (٢١٩) من الإناث ، ولتحقيق ذلك تـــم أســـتخدام مقياس توجه للحياة (التفاؤل) ومجموع درجات التحصيل الدراسى، وأشارت النتـــائج إلى تأثير التفاؤل إيجابياً على إدراك المراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم وتميـــز الذكور بأرتفاع درجة إدراكهم للتفاؤل من الإناث .

٨ – أما فى دراسة " رودس وأخرون " (Rhodes et al, 2007) ، بدراسه موضوعها تأثير تعليمات الأسلوب التفسيرى التفاؤلى على الأسلوب (التفسير، والكفاءة الذاتية ، وفاعلية، وأداء القراءة) لدى تلاميذ الصفوف من الثالث إلى الخامس الذين يعانون من صعوبات التعلم ، استهدفت بالكشف عن العلاقة بين (الكفاءة الذاتية ، وأداء القـــراءة) وتأثيرهـــا على الأسلوب والتفسير التفاؤلى ، وأجريت الدراسة على عينة تتكون من (١٣) تلميـــذ من الصفوف من الثالث إلى الخامس ، ولتحقيق ذلك استخدم استبيان أسلوب خـــصائص الطلاب ، وقياس فاعلية القراءة ، وأداء القراءة قبل وبعد ، واستبيان المراجعة والمقابلة الشخصية للمعلمين . وأوضحت النتائج ارتفاع مـــستوى أداء وكفـــاءة القـــراءة باتبـــاع الأسلوب التفاؤلى وأسلوب القراءة الموجهة مع إتباع القراءة الموجهة فقط .

ثالثاً - الدراسات التى تناولت مفهوم الذات وعلاقته بصعوبات التعلم :

١ - قام " كولى " (Cooley, 1991) ، بدراسه موضوعها مفهوم الذات عزو الفشل - النجاح لعينة من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم . وهدفت الدراسة إلى أختبار الفروق فى مفهوم الذات بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والحساب والعاديين ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس مفهوم الذات ومقياس المكانة المدرسية ، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم حصلوا على درجات فى مفهوم الذات أقل بصورة دالة عن الأطفال العاديين .

٢ - أما دراسة " لويس ولورانس " (Lewis & Lawrance, 1989) ، التى كان موضوعها مفهوم الذات بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين ، فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان التلاميذ ذوو صعوبات تعلم يختلفون فى مركز الضبط ومفهوم الذات عن التلاميذ العاديين أم لا ؟ . على عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قوامها (٣٤) تلميذاً تمتد أعمارهم ما بين (٨ : ١٢) سنة و (٢٦) تلميذاً عادياً من نفس المرحلة العمرية ، ولتحقيق ذلك تم استخدام أختبار التحصيل (كواندال) ومقياس مفهوم الذات، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين ، حيث حصل التلاميذ العاديون على درجات عالية فى مركز الضبط الداخلى والتحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات .

٣ - وقام " بيجى " (Peggy, 1990) ، مفهوم الذات ومركز الضبط لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين بمرحلة التعلم الأولى ، وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير مفهوم الذات على الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين ، وطبق على عينة تكونت(١٠٠) تلميذ أنقسمت الى (٥٠ ذوى صعوبات ، ٥٠ العاديين) ، أعمارهم من ١٠ : ١٤ سنة ، ولتحقيق ذلك تم استخدام مقياس مفهوم الذات (ليبرز - هاريز) ومقياس مركز الضبط (النويكى - ستريكلاند) . وأظهرت النتائج إلى الارتباط سالب لمفهوم الذات ، ومركز الضبط بصعوبات التعلم وانخفاض مفهوم الذات لدى ذوى صعوبات التعلم عن العاديين .

٤ - أما دراسة " هيمان " (Heyman, 1990) ، الذى كان موضوعهاالعلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمى والإدراك الذاتى لصعوبة التعلم . وهدفت على ما اذا كان الإدراك الذاتى لصعوبة التعلم يرتبط بطريقة دالة بمفهوم الذات الأكاديمى أم لا ؟ وتكونت عينة

الدراسة من (٧٨) تلميذاً ذوى صعوبات تعلم من تلاميذ الصف (الثالث والرابع والخامس والسادس) ولتحقيق ذلك استخدم مقياس (كوبر سميث) لتقدير مفهوم الذات والذى يشتمل على (الرضا عن المدرسة والثقة بالنفس فى القدرة الأكاديمية) ، ومقياس الإدراك الذاتى للقدرة . وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباط ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الأكاديمى والإدراك الذاتى للصعوبة ، كما أن إدراك التلاميذ لصعوبات تعلمهم يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمى لديهم وتقديرهم لذواتهم .

٥ – وفى دراسة " فيويل وأخرون " (Feiwell et al, 1997) ، بدراسة كان موضوعها العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات والتحصيل فى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبة القراءة ، وهدفت الدراسة معرفة التحصيل فى القراءة وعلاقته بمفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبة القراءة ، وطبق على عينة تتكون من (٢٢٨) طالب من الصف السادس ولتحقيق ذلك تم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمى والبدنى والاجتماعى . ووجدت النتائج أن المكونات المختلفه لمفهوم الذات تختلف للأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم عن العاديين.

٦ – وفى دراسة " سبوزر " (Sposer, 1998) ، موضوعها مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين ، وكانت تهدف إلى بحث مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين . وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذاً ذوى صعوبات تعلم ، (٣٠) تلميذاً عادياً من تلاميذ المدارس الأولية ، ولتحقيق ذلك تم استخدام مفهوم تقدير الذات (لكوبر سميث) ، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين .

٧ – كما فى دراسة " لبيرمان " (Berman, 2006) ، بدراسة كان موضوعها مفهوم الذات والفروق الأكاديمية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم القراءة فى الفصول الشاملة وغير الشاملة ، هدفت الكشف عن الفروق الأكاديمية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مفهوم الذات ولتحقيق ذلك طبق أختبار ستانفورد للتحصيل (SAT. g) ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين فى المفهوم الأكاديمى والاجتماعى عن الذات والتحصيل الأكاديمى فى مجال القراءة والرياضيات .

٨ – وفى دراسة (Crossen et al, 2001) ، موضوعها العلاقة بين المفهوم عن الذات فى مجال القراءة والدافع للتحصيل بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ، وهدفت الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين مفهوم الذات القرائى والدافع للتقدم ، بين الأطفال ذوى صعوبات تعلم ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من تلاميذ الصفين الثالث والرابع . الأولى : ذوى صعوبات تعلم بالفصول الترفيهية (LD-R) ، والثانية : ذوى صعوبات تعلم فى الفصول العادية (LD-I) ، والثالثة : التلاميذ العاديين (NA) ، ولتحقيق ذلك استخدم ثلاث مقاييس هم (مفهوم الذات القرائى – الإدراك الحسى للقدرات العقلية العامة – تقديرات الذات) . وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مفهوم الذات القرائى ، والإدراك الحسى ، وتقدير الذات للمجموعتين ذوى صعوبات تعلم سواء فى الفصول الترفيهية أو الفصول العادية عن العاديين .

٩ – كما قام " مايرو وأخرون " (Meyer et al, 2002) ، بدراسه موضوعها أثار صعوبة القراءة لدى المراهقين على مفهوم الذات والتوقعات المستقبلية ، وتهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات وصعوبة القراءة ، على عينة تتكون من (٢٧٣) طالب ، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس مفهوم الذات المتعدد الأبعاد لـ (Scale Mscs) ، ومقاييس مقننة للقدرة على القراءة والذكاء ، وأظهرت النتائج ان مهارات القراءة بانخفاض مفهوم الذات .

١٠– وأخيراً وفى دراسة قام بها " جانز " (Gans , 2003) ، موضوعها مقارنة المفهوم عن الذات لدى الطلاب الذين يعانون والذين لا يعانون من صعوبات التعلم ، أستهدفت معرفة درجه مفهوم الذات بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلاب الذين ليس لديهم صعوبات تعلم ، وطبق على (٥٠) طالب يعانون من صعوبات تعلم تراوحت أعمارهم بين (١١ – ١٤) سنة و (٧٠) طالب لا يعانون من صعوبات تعلم فى نفس العمر ، مقياس (بييرز وهاريس) لمفهوم الذات لدى الطلاب . ووجدت النتائج فروق بين المجموعتين على المقاييس الفرعية المرتبطة بالسلوك والحالة المدرسية والعقلية ، وكانت درجات الطلاب الذين ليس لديهم صعوبات تعلم أعلى على كلا المقاييس عن ذوى صعوبات التعلم .

التعليق على الدراسات السابقة :

١ – اتفق كل من Davis et al, 1992، Dewberry et al, 1990 بوجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين مفهوم الذات المنخفض والتفاؤل .

٢ – كما تشير نتائج كلا من نجاة موسى ١٩٩٩ ، Frode et al, 2006 وجود أثار مباشرة على كل من التفاؤل ومفهوم الذات وجهه الضبط وكفاءة الذات .

٣ – كما تشير نتائج دراسة Shepperd et al, 1992 ، Caprara et al, 2006 بأن الطلاب الذين لديهم مفهوم الذات المرتفع لم ينخفض مستوى تفاؤلهم بشكل واضح .

٤ – تشير دراسة Davis et al , 1992 ، Lynn & Myers et al , 2000 ، Day et al, 2003 ، Taylor et al, 2004 ، Hubert et al, 2006 بوجود علاقة ارتباطية جوهرية بين التفاؤل ومفهوم الذات وجهه الضبط .

٥ – وأتفق كل من Lynn & Myers B. et al , 2000 ، Day et al, 2003 ، Khane, 2005 ، Huan et al, 2006 ، Rhodes et al, 2007 على أرتفاع متوسط درجات التفاؤل لدى الذكور بالمقارنة إلى الإناث .

٦ – كما فى دراسة Van-Laar et al , 1992 ، نجاة موسى ١٩٩٩ التى تناولت التفاؤل ومفهوم الذات والتوافق الدراسى والأنجاز الاكاديمى .

٧ – وأتفقت دراسة Body et al, 1993 ، Ryan et al, 1994 بأن تلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل تفاؤلاً وغير راضين عن المناخ المدرسى .

٨ – كما تشير دراسة Kao, Tienda, 1995 ، محمد رجب ٢٠٠١ ، Strachan et al, 2006 ، Rhodes et al, 2007 بأن كلما أرتفعت درجة التفاؤل كلما أرتفعت درجة فاعلية القراءة والتحصيل الدراسى والانجاز الاكاديمى لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٩ – وأتفق دراسة Cooney et al, 2006 ، Huan et al, 2006 بأن التفاؤل له تأثير موجب على إدراك المراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم وتأثير إيجابياً على التعامل مع التهديدات التى تواجه هواياتهم .

١٠ – وأشارت دراسة Cooley & Ayres, 1988 ، Peggy, 1990 ، Heyman, 1990، Feiwell et al, 1997 ، Crossen Shaunna, 2001 ، Meyer & Miriam, 2002 ، Gans, 2003 أنخفاض مفهوم الذات ومركز الضبط لدى التلاميذ

ذوى صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين ، وأتفق أيضاً أن الفشل والاخفاق فى القــراءة يؤدى إلى الشعور بالاحباط وتكوين صورة سالبة عن الذات ومفهومها .

١١ – وأشارت دراسة Sposer, 1998 بأن لاتوجد فروق ذات دلاله بين درجات مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين .

ومن خلال ماسبق فى الدراسات السابقة ترى الباحثة فى دراسه (Heyman, 1990، Huan et al, 2006) الاتى :

- أن دراسة (Huan et al, 2006) أشارت نتائجها إلى أن التفاؤل يــؤثر ايجابيــاً علــى صعوبات التعلم مما يؤدى إلى أنخفاض صعوبة التعلم .
- وفى دراسة (Heyman, 1990) أشارت بأن صعوبة التعلم تؤثر على مفهوم الذات ممــا يؤدى إلى أنخفاض مفهوم الذات .
- معنى ذلك من هذه النتائج أن التفاؤل يعمل على أنخفاض صعوبة التعلم وعندما تــنخفض صعوبة التعلم يرتفع مفهوم الذات .
- إذاً التفاؤل يؤثر تأثير إيجابياً على أرتفاع مفهوم الذات لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسه

١ - فروض الدراسة .

٢ - منهج الدراسة .

٣ - عينه الدراسة .

٤ - أدوات الدراسه.

٥ - أساليب المعالجه الإحصائيه .

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسه

أولاً - فروض الدراسة :

١ - توجد علاقه بين التفاؤل ومفهوم الذات لدى عينه الدراسه من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢ - يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل .

٣ - يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الأصغر سناً (٩-١٠) عام والأكبرسناً (١١- ١٢) من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل .

٤ - لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المنخفضين والمرتفعين فى المستوى الثقافى الاقتصادى الاجتماعى من الاطفال ذوى صعوبات التعلم عينه الدراسه على مقياس التفاؤل .

ثانياً - منهج الدراسه :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى الأرتباطى بهدف تحديد العلاقة بين التفاؤل ومفهوم ذات الطفل ذوى صعوبات تعلم القراءة .

وفيما يلى عرض مفصل لعينة الدراسة وللأدوات المستخدمة فيها وأسلوب التحليل الإحصائى المستخدم .

ثالثاً - عينة الدراسة :

تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالباً وطالبة من ذوى صعوبات تعلم القراءة ، وتم أختيار العينة من المدرستين الاتيين :

- محمد فريد الابتدائية المشتركه إداره المعادى التعليميه .
- مصطفى كامل الابتدائيه المشتركه إداره المعادى التعليميه .

وقد وقع الاختيار على هاتين المدرستين للسبب الآتى :

- سهولة الإجراءات فى اختيار العينة وفى تطبيق الأدوات المستخدمة على العينة .

مبررات أختيار العينه :

١ – من خلال إطلاع الباحثه على الكثير من الدراسات بالبحوث التى تناولت صعوبات التعلم وجدت أن مرحله الطفولة المتأخرة (٩ـــ ١٢) سنة من أكثر المراحل التى ينتشر بهـــا صعوبات التعلم لدى الأطفال .

٢ – ان التلاميذ فى هذه السن لديهم القدرة على فهم تعليمات الاختبارات التى ستطبق عليهم.

٣ – أختيرت العينه وفقاً للإجراءات التالية :

- طلب من الساده معلمى المواد فى المدرستين تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة ، على أن يكون معلم اللغة عربية مهم لوجود جزء خاص بـــالقراءة فـــى مقرر اللغه العربية من الصفوف من الثالث إلى السادس .
- كما طلب من السادة الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين بالمدرستين تحديد الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة بنفس الصفوف .
- كما سئل الأطفال فى تحديد زملائهم الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة وذلك مـــن خلال ملاحظاتهم لهم منذ الصف الأول وحتى الآن .
- وبناء على الخطوة السابقة تم تحديد (١٣٢) طفلاً لديهم صعوبات تعلم .
- ثم طبق على هؤلاء الأطفال اختبار الفرز العصبى السريع للتأكد من أن الأطفال الذين حددوا فى الخطوة السابقة لديهم صعوبات تعلم ، وبناء عليه تم اســتبعاد (٢٣) طفـــل كانت درجاتهم فى الدرجه العاديه والتى لاتشير الى وجود صعوبه تعلم .
- ثم طبق مقياس الرسم للذكاء جود انف ـــ هاريس على المتبقين مـــن العينـــه وذلـــك لاستبعاد الذين حصلوا على نسب ذكاء أقل من المتوسط (٩٠ ـــ ١١٠) وبناء عليـــه تم استبعاد (٩) أطفال كانت نسب ذكائهم أقل من المتوسط ، وأصبحت عينه الدراســـة (١٠٠) من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة .

وفيما يلى عرض لتوزيع العينة وفقاً للجنس والعمر الزمنى

جدول رقم (١)

توزيع العينة وفقاً للجنس والعمر الزمنى

الجنس / العمر الزمنى	ذكور	إناث	المجموع
٩ سنوات	١٢	١٣	٢٥
١٠ سنوات	١٢	١٣	٢٥
١١ سنة	١٢	١٣	٢٥
١٢ سنة	١٢	١٣	٢٥
المجموع	٤٨ %	٥٢ %	١٠٠ %

يتضح من الجدول (١) أن نسبة الذكور كانت ٤٨ % من العينة ، والإناث ٥٢ % من العينة .

التجانس بين عينتى الذكور والاناث على بعض المتغيرات :

قامت الباحثه بعمل التجانس بين الذكور والاناث من عينه الدراسه الأطفال ذوى صعوبات التعلم على اختبار الفرز العصبى السريع لذوى صعوبات التعلم جدول (٢) ، وذلك حتى يتأكد لدى الباحثه التكافؤ بين عينه البحث على هذه المتغيرات ، وتوضح هذه الجداول النتائج التى تم التوصل اليها .

جدول رقم (٢)

قيمه ت ودلالتها للفروق بين الذكور والاناث ذوى صعوبات التعلم فى درجاتهم على اختبار الفرز العصبى السريع لذوى صعوبات التعلم

المتغير	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم	ذكور	٤٨	٧٨,٨٥٤٢	٦,٩٦١٨٧	٠,٢٩١	غير دال
	إناث	٥٢	٧٨,٤٠٣٨	٨,٣٩٠٦١		

يتضح من الجدول (٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسط الدرجة على صعوبات التعلم بين الذكور والإناث ، وكانت قيمة ت قد بلغت (٠,٢٩١) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير الى التكافؤ بين العينتين على هذا المتغير .

رابعاً – أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

١ – اختبار الرسم للذكاء :

أعد هذا الاختبار (جود إنف – هاريس) سنة (١٩٢٦) وترجمة الاختبار (محمد فراج ، عبدالحليم السيد ، صفيه مجدى ، ٢٠٠٤) ، وقد تم اختياره بناء على المبررات التالية :

١ – أن هذا الاختبار يمكن تطبيقه فردياً أو جمعياً فى وقت واحد ، وأنه غير لفظى ولا يعتمد على اللغة إلا فى تعليماته ، ولذلك فهو مناسب لأطفال العينة ولسهولة تطبيقه .

٢ – أنه يصلح للفئات العمرية التى تمتد فيما بين سن الرابعة والخامسة وسن الثانية عشر من العمر ، ولذلك فهو يناسب عينة الدراسة .

مستوى الاختبار :

يتكون الاختبار من ٣ ورقات هما :

الورقة الأولى ← يكتب فيها بيانات الطفل .

الورقة الثانية ← خالية معدة لرسم الرجل .

الورقة الثالثة ← خالية معدة لرسم المرأة .

وتزويد الأطفال المطبق عليهم بقلم رصاص .

الأسلوب المتبع فى تطبيق اختبار الرسم :

اختبار الرسم أداة استخدمتها الباحثة على عينة الدراسة لاستخراج نسبة الذكاء بين الجنسين الذكور والإناث ، وتم تطبيق الاختبار بطريقة فردية على عينة الدراسة .

ثبات الاختبار :

قام هاريس بحساب ثبات الاختبار على مجموعتين منفصلتين ووجد أن معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠,٩٢ ، ٠,٩٨) وهو بذلك يتفق مع ماتوصل إليه (جودانف هاريس) فى حسابهما للثبات . **(فاطمه حنفى ، ١٩٨٣: ١١٢)**

كما قامت فاطمة حنفى (١٩٨٣) بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طفل وطفلة وقد حصلت على قيمة ثبات (٠,٩٨) وهى قيمة مرتفعة جداً وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

صدق الاختبار :

وقد حسب (محمد غنيم) الصدق على عينة مصرية مع (استانفورد بينيه) ووجد معاملات ارتباط مرتفعة بينه وبين (استانفورد بينيه) تراوحت مابين (٠,٨٠ ، ٠,٨٤) .

(جوزال عبد الرحيم ، ١٩٨١ : ١٤٣)

وقامت فاطمة حنفى (١٩٨٣) بتقنين الاختبار على أطفال الحضانة حيث قامت بحساب صدق الاختبار مع مقياس (أستانفورد بينيه) على عينية مكونة من (٣٥)طفل وطفلة وقد حصل على معامل صدق (٠,٧٩) وهى قيمة مرتفعة وذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

إيضاً قامت عزة خليل (١٩٩٣) بحساب صدق الاختبار باستخدام اسلوب صدق المحك ما بين الاختبار ومقياس وكسلر بليفو ، وبلغ معامل الارتباط (٧٧,) وهو معامل ارتباط مرضى إلى حد كبير . **(عزه خليل ، ١٩٩٣ : ٧١)**

٢ – مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة :

أعد هذا الاختبار " عبدالعزيز الشخص " فى سنة (١٩٩٥) ، وهو عبارة عن استمارة لجمع البيانات الخاصة بالطالب وبأسرته بغرض الحصول على معلومات وبيانات تفيد فى تحديد مستواه التعليمى والاجتماعى والاقتصادى ، وتتضمن البيانات كما هو موضح بالمقياس الاسم ، المدرسة ، الفصل ، وظيفة الوالد ومؤهله الدراسى ومرتبه ، وكذلك وظيفة

الأم ، ومؤهلها الدراسى ومرتبها ، بالإضافة إلى بيانات خاصة بمصادر دخل الأسرة وقيمتها وإجمالى دخل الأسرة وعدد أفرادها ، ويجب على الفاحص إعطاء الثقة للمفحوص بسرية هذه البيانات وعدم استخدامها فى أغراض غير البحث العلمى .

ويتضمن هذا المقياس ثلاثة أبعاد متدرجة ، وفيما يلى وصف لكل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة المتدرجة :

أولاً – بعد تقدير المستوى المهنى للأب وللأم :

تم تصنيف هذا البعد إلى تسعة مستويات ، حيث قام بحصر جميع الوظائف والمهن والأعمال مع الأخذ فى الاعتبار المغزى الاجتماعى للوظيفة والمهام والمسئوليات الملقاه على عاتق شاغلها والعائد الاقتصادى للجهد الذى يبذله المرء فى وظيفته أو عمله ، ثم موقع الوظيفة أو العمل فى التركيب الاجتماعى الاقتصادى للمجتمع ، والمستويات تبدأ من المستوى الأول حتى المستوى التاسع ، وعند الإجابة يأخذ المستوى الأول درجة واحدة والمستوى الثانى درجتين وهكذا ...

ثانياً – بعد المستوى التعليمى للأب والأم :

تم تصنيف هذا البعد إلى ثمانية مستويات كما يلى :

١ – بدون مؤهل .	درجة واحدة
٢ – ابتدائية .	درجتان
٣ – اعدادية	ثلاث درجات
٤ – ثانوية وما فى مستواها .	أربع درجات
٥ – شهادة أعلى من الثانوية وأقل من الشهادة الجامعية الأولى .	خمس درجات
٦ – الشهادة الجامعية الأولى .	ست درجات
٧ – دراسات عليا حتى الماجستير .	سبع درجات
٨ – شهادة الدكتوراه .	ثمانية درجات

ثالثاً – بعد متوسط دخل الفرد فى الشهر :

تم تصنيف متوسط الدخل فى (٧) فئات ، وهو مجموع إجمالى دخل الأسرة فى الشهر ، وفى التصحيح يأخذ المستوى الأول درجة ، والمستوى الثانى درجتان ...... إلخ ، ثم عرض هذه التصنيفات على مجموعه من الاساتذه (١٠) المتخصصين فى التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع ، وذلك للحكم على مدى ملاءمتها للتعبير عن التركيب الاجتماعى – الاقتصادى للأسرة المصرية وقد تراوحت نسب الاتفاق على هذه المستويات ما بين ٧٥% ، ٩٢% .

اعداد هذا الاختبار :

أجرى الباحث دراسة استطلاعية تضمنت عرض بطاقة استطلاع رأى على عينه مكونة من (٢٠) من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات من الحاصلين على درجة الدكتوراة فى مجالات التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع ، (١٨٠) من الموظفين فى وظائف ومهن مختلفة (مدرسين ، مهندسين ، وتجاريين ، واداريين ، وحرفيين وعمال ٠٠٠) ، (٢٥٠) طالبا وطالبة بالسنوات النهائية بكليتى التربية والبنات جامعة عين شمس ، وقد طلب من أفراد العينة تحديد موالفقتهم أو عدم موافقتهم على الابعاد التالية كمؤشرات أساسية يمكن استخدمها فى تحديد الوضع الاجتماعى ـ الاقتصادى للأسرة على النحو التالى :

١ ـ وظيفة " رب الأسرة " أو مهنتة . (تم توزيع الوظائف إلى ٩ مستويات)

٢ ـ مستوى تعليم " رب الأسرة " . (تم توزيع مستوى التعليم إلى ٨ مستويات)

٣ ـ وظيفة " ربة الأسرة أو مهنتها . (تم توزيع الوظائف إلى ٩ مستويات)

٤ ـ مستوى تعليم " ربة الأسرة " . (تم توزيع مستوى التعليم إلى ٨ مستويات)

٥ ـ متوسط دخل الأسرة فى الشهر . (تم توزيع دخل الفرد إلى ٧ مستويات)

استخدمت طريقه التصحيح المجدد فى الاستمارة والتى تعتمد على المعادله التنبؤيه التالية :

ص = أ + ب١س١ + ب٢س٢ + ب٣س٣ + ب٤س٤

حيث : ص = المستوى الاقتصادى والاجتماعى المطلوب التنبؤ به

أ = قيمة ثابت المعادلة الإنحدارية وهو يساوى ٢٥٩, ٢ ب

س١ = متوسط دخل الفرد فى الشهر

س٢ = درجة وظيفة رب الأسرة

س٣ = درجة مستوى تلعيم رب الأسرة

س٤ = درجة وظيفة ربه الأسرة

٣ – اختبار الفرز العصبى السريع :

وضع هذا الاختبار (مونتى ، ستيرلينيج ، سبولدنج) تعريب (مصطفى محمد كامل) (١٩٩٠) .

وقد تم اختياره بناء على :

١ - أن هذا الاختبار مصمم للفحص المبدئى السريع التكامل العصبى فى ارتباطه بـالتعلم ، ويعتمد على ملاحظة المفحوص أثناء أدائه بهدف التعـرف علـى الأفـراد أصـحاب صعوبات التعلم ، لذلك فهو مناسب للدراسة .

٢ - أنه يصلح للفئات العمرية التى تمتد فيما بين سن الخامسة وسن السابعة عشر من العمر، ولذلك فهو يناسب عينة الدراسة .

محتوى هذا الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من ١٥ اختباراً فرعياً ، حيث يتكون من سلسلة من المهام ، ويتم تطبيقه فردياً على الأطفال ، وبعد التطبيق يتم الحصول على الدرجة الكلية على الاختبار عن طريق جمع الدرجات على الاختبارات الفرعية الخمس عشر ، ثم تصنف الدرجة الكلية إلـى ثلاث أقسام ولكل قسم له دلالة كالآتى :

١ - **الدرجة العليا :** وهى (٥٠) فأكثر ، وتشير إلى أن الطفل يعانى من مشكلات فى التعليم.

٢ - **الدرجة الشك :** وهى (٢٥ - ٥٠) وتشير إلى وجود عرض أو أكثر .

٣ - **الدرجة العادية :** وهى (صفر - ٢٥) تشير إلى أن الأفراد لا يكون لديهم صعوبات تعلم.

صدق الاختبار :

تمت دراسة صدق الاختبار فى صورته العربية من خلال تطبيقة على (٧١) تلميذا من الذكور أصحاب صعوبات التعلم فى القراءة (ن = ٣٨) والكتابة (ن = ٣٣) فى الصف الرابع فى سبع مدارس إبتدائية بمدينتى طنطا وكفر الشيخ ، تتراوح أعمارهم بين ٩ سنوات و ٧ شهور ، وعشر سنوات وشهر واحد (بمتوسطات قدرة ٩ سنوات ، ٤ شهور) ، ومجموعة من العاديين مضاهية لهم فى السن والجنس ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى (مهنة الأب / تعليم الأب / متوسط الدخل الشهرى) ، تم اختيارهم من نفس المدارس والصفوف الدراسية .

وقام الباحث بتطبيق إختبار الفرز العصبى السريع على هؤلاء التلاميذ (اكتـوبر - نوفمبر ١٩٨٧) وفوق متوسط أداء مجموعة أصحاب صعوبات التعلم والعاديين ، الاختبارات الفرعية أكثر قدرة على التمييز بين المجموعتين ، هى اختبارات (فرد الـذراعين والـرجلين والمشى التبادلى ، والوقوف على رجل واحدة) ولم يميز إختبار لمس اليد والخد معا بين أداء المجموعة العادية وذوى صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة بينما اقتصرت قدرة اختبار مهارة اليد على التمييز بين المجموعتين فى الكتابة فقط ، ولكن المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية للمجموعتين على الاختبار تشير الى أن الأداء على الأختبار يميز تمييزا دالا بين المجموعتين فى القراءة والكتابة ، وهذا يدل على الصدق التمييزى للاختبار .

تقديرات المعلمين كمحك للصدق :

تمت مقارنة أداء عينة من تلاميذ الصف الرابع الذكور (ن = ٧١) على إختبار " الفرز العصبى السريع " وتقديرات المعلمين لهؤلاء التلاميذ على " مقياس تقدير سلوك التلميذ " من وضع ماكليبست (١٩٨١) واعده الباحث الحالى للبيئة العربية ، وهو قائمة ملاحظة للفرز السريع لحالات صعوبات التعلم يشمل على خمسة مقاييس فرعية هى : الفهم السماعى ، اللغة المنطوقة ، التوجة التآزر الحركى ، السلوك الشخصى /الاجتماعى ، وذلك من خلال تقديرات خماسية ، وتشير الدرجة العالية على هذا المقياس الى عدم وجود صعوبات تعلم ، بعكس الدرجة المنخفضة على " اختبار الفرز العصبى السريع " التى تشير الى أن الفرد عادى .

ثبات الاختبار :

قام " ياماهارا " (١٩٧٢) بدراسة ثبات " إختبار الفرز العصبى السريع " بطريقة اعادة التطبيق بفاصل زمنى مقداره شهر ، على ٣٣ طفلا من أصحاب صعوبات التعلم اعاده فى معمل صعوبات التعلم فى جامعة ولاية سان جوسى وعيادة صعوبات التعلم فى فيرمونت بالكاليفونيا ، وكان معامل إرتباط بيرسون يساوى (٨١ , ٠) وأشارت الدراسة الى أن أقل الاختبارات الفرعية ثباتا هو : العين المفضلة (ر = ٤١ , ٠) بينما كان أعلى الاختبارات ثباتا هى : التعرف على الشكل ونسخة ، لمس اليد والخد معا ، وأنماط السلوك الشاذ بالاضافة الى الدرجة الكلية .

وقام الباحث بحساب الثبات بطريقة اعادة التطبيق على ٢٩ طفلا فى الصف الرابع الابتدائى ، بفاصل زمنى قدرة ١٥ يوما ، وكان معامل الثبات (٥٢ , ٠) وهو دال عند اكثر من (٠١ , ٠)

ثم قدم الباحث باجراء دراسات حول ثبات التطبيق على عينات اكبر حجما بعد أن تتوافر الخبرة لدى عدد من الفاحصين بتطبيق الاختبار .

٤ – اختبار مفهوم الذات :

تم إعداد هذا المقياس (طلعت منصور وحليم بشاى) فى سنة (١٩٨٢) ، وتم اختيار هذا المقياس بناء على :

١ – أنه موجه إلى الأطفال فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة ، كذلك فهو يناسب عينة البحث الحالى .

٢ – يستخدم فى التعرف على خصائص مفهوم الذات فى مرحلة عمرية تسبق مرحلة المراهقة .

٣ – يساعد فى الكشف عما قد تتعرض له صورة الطفل فى ذاته فى اضطراب أرتباطاً بمواقف ذات دلالة فى الطفولة ، مواقف (أسرية ، مدرسية ، مع الرفاق) .

محتوى المقياس :

يتألف المقياس من ٣٥ بنداً موزعة على ثلاث مجالات (المقاييس الفرعية) لمفهوم الذات ، وفيما يلى المقاييس الفرعية :

١ – **الخبرات المدرسية** ← يتضمن هذا المقياس الفرعى البنود من (١ – ١٢) وهو يقيس تفاعل التلميذ مع الأنشطة والمهام المدرسية .

٢ – **العلاقات مع الأصدقاء** ← ويتضمن هذا المقياس الفرعى البنود من (١٣ – ٢٠) وهو يقيس مدى فعالية الطفل وانسجامه فى علاقاته مع أصدقائه وجيرانه ومشاركته بهم بعض الأنشطة كاللعب ، ورغبته فى أن يكون قائدهم .

٣ – **الخبرات الأسرية** ← ويتضمن هذا المقياس الفرعى البنود من (٢١ – ٣٥) ويقيس مدى انسجام التلميذ مع جماعة الأسرة ، مع الوالدين والأخوات ومدى شعوره بحبهم لهم ، ومدى تعاونه معهم فى القيام ببعض المهام فى الأسرة .

الأسلوب المتبع فى تطبيق اختبار مفهوم الذات :

" اختبار مفهوم الذات " أداة استخدمتها الباحثة على عينة الدراسة الحالية لمعرفة " مفهوم الذات الإيجابى " و " مفهوم الذات السلبى " بين أفراد العينة ، وقد تم تطبيق الاختبار بطريقة فردية .

ثبات الاختبار :

قام الباحثان بتصميم هذا الاختبار بحساب معاملات ثباته بطريقتين :

أ – طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة ٠,٨١ وهذا معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,١ من الثقة مما يدل على أن هذا المعامل مرتفع .

ب – وذلك باستخدام طريقه اعادة تطبيق المقياس على العينة المذكورة (ن = ٦١٨) بفارق زمنى قدره أسبوعين ، وقد استخدمت فى ذلك طريقة " بيرسون " لحساب معاملات الارتباط ، وتبين أن معاملات الثبات بالنسبة لكل بند من بنود المقياس فى الابعاد الثلاث للمقياس (المقارنة ، الاهمية ، الرضا) حيث تراوحت معاملات الثبات لكل بنود المقياس بين (٠,٦١٣ – ٠,٨٧٩) كما حسبت الاتساق الداخلى بين وحدات المقياس (أبعاده) والدرجة الكلية وقد تراوحت بين (٠,٦١ – ٠,٨٠) .

صدق المقياس :

تم صدق المقياس من خلال الطرق التالية :

١ – **الصدق المنطقى ←** بعد تحديد الابعاد الفرعية تم تصنيف العبارات ثم تحليلها وفق أراء المحكمين ومعالجة نتائج كل عبارة ، ثم جمعت درجـات العبـارات علـى الاختبـار واستخراج المتوسط ، وقد بينت درجات صدق العبارات هذا الاختبار المجموع الكلـى للدرجات = ١٨, ٢٧٤ ومتوسط صدق العبارات = ٨٣, ٧ وأقل درجة = ٨٣, ٧ وأعلى درجة = ٩١, ٧ ، فانه يمكن ملاحظة أن درجات العبارات جميعا أعلى مـن المتوسـط وبهذا لم تكن هناك حاجة الى استبعاد أى عبارة من العبارات التى تؤلف المقياس .

٢ – **الصدق الذاتى ←** وهو صدق الدرجات التجريبية للمقياس بالنسبة للدرجات الحقيقيـة ، وبما أن الثبات يقوم على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار ، لذلك يمكن قيـاس الصدق الذاتى بحساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات المحسوب بأى طريقة من طـرق حساب الثبات ، وقد كان معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية هـو (٨١ , ٠) وبناء على ذلك كان معامل الصدق الذاتى للمقياس هـو (٩١٦ , ٠) فيكـون معامـل الصدق مرتفع بدرجة تكفى للثقة فى المقياس .

٣ – **الصدق البنائى ←** التحقق من مدى ارتباط الدرجات على الاختبار بمقـاييس السلوك وبناء على ذلك جرى حساب معاملات الصدق البنائى على أساس ارتباط كل بنـد مـن بنود المقياس بالدرجة الكلية على المقياس وتبين أن معاملات الصدق البنائى مـا بـين (٠,٢٣ – ٠,٨٩) ، ان كل هذه المعاملات دالة احصائيا ، وان (٨٥) معامل دال عنـد مستوى (٠١,) و(٢٠) معامل دال عند مستوى (٠٥ , ٠) .

٥ – مقياس التفاؤل للأطفال ذوى صعوبات التعلم :

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس التفاؤل لدى تلاميذ المرحلـة الابتدائيـة ذوى صعوبات التعلم ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات التالية :

١) قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات وبحوث التفاؤل وعلى مقاييس التفـاؤل والمراجـع العربية التى تبين خطوات إعداد مقياس التفاؤل ، ويبين جدول (٣) المقـاييس التـى تـم الرجوع اليها فى اعداد مقياس التفاؤل .

جدول رقم (٣)

المقاييس التى تم الاستعانة بها فى بناء مقياس التفاؤل للأطفال ذوى صعوبات التعلم

م	اسم المقاييس	المؤلف	السنة
١	التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية	بدر الأنصارى	٢٠٠٣
٢	التفاؤل والتشاؤم	مجدى الدسوقى	٢٠٠٢
٣	القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم	أحمد عبدالخالق	١٩٩٦
٤	الشعور باليأس	محمد عوض وسيد عبدالعظيم	٢٠٠٦
٥	التفاؤل	هبه حسين	٢٠٠٨
٦	التوجه نحو الحياة	تعريب بدر محمد الأنصارى	٢٠٠٠
٧	الاستبيان	أميرة عبدالفتاح عبد الماجد	٢٠٠٨

٢) كذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية هدفت إلى معرفة مستوى التفاؤل بين تلاميذ جماعة الفصل الدراسى ، وذلك من خلال توجيه أسئلة مباشرة لبعض تلاميذ المدرسة الابتدائية ، مثل كيف ترى الحياة ؟ كما فى ملحق رقم (٥) .

٣) فى ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد مكونات التفاؤل فى الآتى :

أ – علاقات اجتماعية .

ب – جوانب تعليمية .

ج – سمات شخصية .

د – أسلوب الحياة .

٤) قامت الباحثة بوضع تعريف إجرائى للتفاؤل ومكوناتة الأربعة كما يلى :

- **التفاؤل :** هو استعداد الفرد لتوقع حدوث أشياء إيجابية تتمثل فى نظرة الفرد الإيجابية نحو مستقبله وقدرته على التواصل مع العلاقات الاجتماعية والثقة على التحصيل وتحقيق أهدافه ونظرته الإيجابية نحو المجالات الحياتية .
- **العلاقات اجتماعية :** تشير إلى تقبل الفرد لأعضاء أسرته وأصدقائه وقدرته على التواصل معهم وثقته فى قدرته على حل المشكلات التى تواجهه وتواجههم .
- **الجوانب التعليمية :** تشير إلى ثقة الفرد فى قدرته على التجصيل وتحقيق طموحاته وأهدافه التعليمية .

- **سمات الشخصية :** توقعات الفرد الإيجابية إزاء قدراته العقلية والشخصية والتى تبدو من خلال قيامه بالعديد من الهوايات والأنشطة وقدرته على حل المشكلات .
- **أسلوب الحياة :** نظرة الفرد الإيجابية نحو المجالات الحياتية المختلفة .

٥) من خلال الإطار السيكولوجى السابق والمقاييس والأدوات المرتبطة بهذا المجال قامت الباحثة بصياغة مفردات هذا المقياس ، وذلك لعلاج بعض الأوجه فى المقاييس السابقة والمتمثلة فى عدم مناسبة معظمها للفترة العمرية لعينة الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى عدم ملاءمة الصياغة اللفظية مما قد يؤدى إلى عدم فهم الأطفال لبعض المفردات .

وقد اشتمل المقياس فى صورته الأولية على ٥٧ مفردة (١٤) مفردة للعلاقات الاجتماعية، (١٤) مفردة للجوانب التعليمية ، (١٤) مفردة للسمات الشخصية ، (١٥) مفردة لأسلوب الحياة بشكل عام) .

٦) تم عرض المقياس بصورته شبه النهائية على (٩) محكمين (*) من المتخصصين فى مجال علم النفس ، وقد طلبت منهم الباحثة الحكم على المقياس من حيث :

أ – مدى دقة المكون الذى يقيس المفردة .
ب – مدى وضوح صياغة كل مفردة .
ج – مدى مطابقة المفردة للمكون التى تنتمى إليه .
د – مدى شموليات المفردات لقياس المكون الذى تنتمى إليه .
هـ– مدى قدرة المفردة على قياس السمة .
و – مدى سلامة ودقة المادة العلمية .

٧) صدق وثبات مقياس التفاؤل

أ – صدق المحكمين قامت الباحثة بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين (وعددهم ٩ محكمين) وذلك بالنسبة لكل بند من بنود المقياس الذى بلغ (٥٧) بنداً موزعون فى المكونات الأربعة (العلاقات الاجتماعية والجوانب التعليمية وسمات الشخصية وأسلوب الحياة) وكانت نتائج المحكمين كما هى موضحة فى الجدول التالى :

---

* الملحق الذى يوجد به أسماء المحكمين .

جدول رقم (٤)

نسبة الاتفاق بين المحكمين لكل بند على حدة داخل كل مكون من المكونات الأربعة للمقياس

نسبة الاتفاق							
العلاقات الاجتماعية		الجوانب التعليمية		سمات الشخصية		أسلوب الحياة	
رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق
١	٧٨ ٪	١	٥٠ ٪	١	٨٣ ٪	١	٩٤ ٪
٢	٦٧ ٪	٢	٦٧ ٪	٢	٩٤ ٪	٢	٣٩ ٪
٣	٥٠ ٪	٣	٦١ ٪	٣	٦١ ٪	٣	٧٢ ٪
٤	٤٤ ٪	٤	٥٠ ٪	٤	٥٦ ٪	٤	٣٩ ٪
٥	٥٠ ٪	٥	٥٠ ٪	٥	٦٧ ٪	٥	٩٤ ٪
٦	٣٣ ٪	٦	٤٤ ٪	٦	٥٦ ٪	٦	٧٨ ٪
٧	٤٤ ٪	٧	٥٦ ٪	٧	٦١ ٪	٧	٧٢ ٪
٨	٧٢ ٪	٨	٦٧ ٪	٨	٩٤ ٪	٨	٩٤ ٪
٩	٧٨ ٪	٩	٣٣ ٪	٩	٩٤ ٪	٩	٩٤ ٪
١٠	٥٦ ٪	١٠	٧٨ ٪	١٠	٨٣ ٪	١٠	٥٠ ٪
١١	٥٦ ٪	١١	٦٧ ٪	١١	٧٨ ٪	١١	٦١ ٪
١٢	٨٩ ٪	١٢	٦٧ ٪	١٢	٩٤ ٪	١٢	٨٣ ٪
١٣	٨٩ ٪	١٣	٦١ ٪	١٣	٨٣ ٪	١٣	٨٣ ٪
١٤	٧٨ ٪	١٤	٤٤ ٪	١٤	٩٤ ٪	١٤	٦١ ٪
						١٥	٥٠ ٪

اتضح اتفاق المحكمين على بنود المقياس ، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين (٣٣ : ٩٤%) ، وقد تم حذف البنود التى كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٦٠ % .

وقد ترتب على ذلك تعديل بعض العبارات التى اقترح المحكمين تعديلها لأستبعاد حروف النفى والابتداء بفعل المضارع وتناسب فى حجم العبارات المختلفة لان كان هناك عبارات طويله وأخرى غاية فى القصر وعبارات أخرى تحتوى على كلمتين بنفس المراد لذلك تم تعديلهم ، وحذف بعض العبارات التى اتفق (٥٤,٥٤%) من المحكمين على ذلك لانها غير مناسبة لقياس المكون أو لطبيعة وخصائص العينة وانتهى المقياس فى صورته النهائيه إلى عدد ٣٩ بنداً .

٨) ثم قامت الباحثة بتطبيق تجريبى للمقياس على عينة مكونة من (٩٤) تلميذاً وتلميذة فى عمر من (٩ : ١٢) عاماً بمدرسة مصطفى كامل الابتدائية – إدارة المعادى التعليمية بمحافظة حلوان كتجربة استطلاعية بهدف :

- التعرف على المفردات التى يكون بها لبس أو غموض
- حساب زمن الإستجابة على مفردات الاختبار .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية على النتائج الآتية :

١ – وضوح مفردات الاختبار وكذلك التعليمات المتعلقة بالاختبار .

٢ – حددت الباحثة ثلاث اختيارات لكل مفردة من مفردات الاختبار وهى (أوافق ، أحياناً ، لا أوافق) ، يختار منها المبحوث ما ينطبق عليه ؟

٣ – وكل اختبار له درجاته الدالة مثلاً :

أوافق ← ٣ × ٣٩ = ١١٧

لأحياناً ← ٢ × ٣٩ = ٧٨

لا أوافق ← ١ × ٣٩ = ٣٩

والدرجة المرتفعة على المقياس تساوى ١١٧ درجه فهذه الدرجه تشير الى ارتفاع درجة التفاؤل لدى المفحوص أما الدرجه المنخفضه على المقياس تساوى ٣٩ درجه فهذه الدرجه تشير الى انخفاض درجه التفاؤل لدى المفحوص .

٩) الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً : تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات ، بإعادة التطبيق على نفس المجموعة السابقة التى تكونت من (٩٤) تلميذ وتلميذة فى عمر من (٩ : ١٢) عاماً ، بفارق زمنى ٢١ يوماً ، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٩١) وهو معامل ثبات مرتفع كما تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا الذى بلغ (٨٥١ , ٠)

ثانياً : اما الصدق فقد تم حساب الصدق الذاتى والذى بلغ (٠,٩٩٥) مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق ، كما تم حساب ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الاتساق الداخلى للمقياس) ، وجدول (٦) يوضح ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس .

جدول رقم (٥)

يوضح ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس

البند	الدرجة الكلية	البند	الدرجة الكلية
١	٢٣٤ , *	٢٥	٠٠٢ , غير دال
٢	٤٦٤ , **	٢٦	٥٦٣ , **
٣	٤١٢ , **	٢٧	٢٢٧ , *
٤	٥٩٣ , **	٢٨	٣٣٥ , **
٥	٢٠٦ , *	٢٩	٣٩٠ , **
٦	٤٤٣ , **	٣٠	٥٩٢ , **
٧	٢٤٦ , *	٣١	٤٢١ , **
٨	١٦١ , غير دال	٣٢	٢٩٦ , **
٩	٤٥٤ , **	٣٣	٤٧٢ , **
١٠	٥١٦ , **	٣٤	٥٢٢ , **
١١	٥١٤ , **	٣٥	١٨٠ , غير دال
١٢	٤٥٢ , **	٣٦	٢٦٩ , **
١٣	٥٠٢ , **	٣٧	١٢٥ , غير دال
١٤	٣٨٢ , **	٣٨	٥٩٧ , **
١٥	١٠٨ , غير دال	٣٩	٥٦٤ , **
١٦	١٢٨. غير دال	٤٠	٤٣١ , **
١٧	٤٠٥ , **	٤١	٣٤٣ , **
١٨	٥٥٨ , **	٤٢	٤٤٠ , **
١٩	٥٥٥ , **	٤٣	١٠٢ , غير دال
٢٠	٣٩٧ , **	٤٤	٤٤٣ , **
٢١	٤٥١ , **	٤٥	٠٧٧ , غير دال
٢٢	٣١١ , **	٤٦	٣٥٥ , **
٢٣	٤٥١ , **	٤٧	٣٣٧ , **
٢٤	١٨٣ , غير دال	٤٨	٢٠٩ , *

يتضح من الجدول السابق أن معظم البنود مرتبطة ارتباطا دالاً موجباً بالدرجة الكلية للمقياس ، مما يشير إلى أن جميعها تقيس نفس المفهوم ، وأن جميعها دال عند ٠,٠٥ فيما عدا البنود أرقام (٨ـ١٥ـ١٦ـ٢٤ـ٢٥ـ٣٥ـ٣٧ـ٤٣ـ٤٥) التى كان ارتباطها غير دال احصائياً وبناء علية تم حذف هذه البنود ، وأصبح المقياس فى صورته النهائية (٣٩)

تطبيق أدوات الدراسة :

قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على عينة تتكون من (١٠٠) تلميذ وتلميذة من المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم مم بين (٩ ــ ١٢) سنه وأنقسمت العينه الى [٤٨ تلميذ ، ٥٢ تلميذة] بمدرستى محمد فريد ومصطفى كامل الابتدائية التابعة لادارة المعادى التعليمية بمحافظة حلوان ، وقامت الباحثة بتطبيق المقاييس بشكل فردى على كل أفراد العينة بعد كتابة المفحوص للبيانات الاولية ، وخاصه تاريخ الميلاد ، ثم تقوم الباحثة بقراءة التعليمات من كراسة أخرى بصوت واضح وتطلب من المفحوص متابعتها فى كراسته بعينه والقلم مارا بكل كلمه تنطق بها الباحثه ، ويقرأ معها قراءة صامته ، وبعد أن تتأكد ، الفاحصه من أن المفحوص قد فهم التعليمات ، يبدأ المفحوص فى الاستجابه لبنود المقياس متبعا نفس الطريقه السابقه أى يتابع بعينه وبالقلم فى ورقته ، مارا بكل كلمه تنطق بها الباحثه بصوتها الواضح ، ثم يترك المفحوص ليضع العلامه فى المربع المجاور للعباره التى أختارها .

وليس هناك ما يمنع الباحثة من أن التكرار ــ بطريقة محايدة تماماً ــ قراءة العبارات لتتأكد من ان المفحوص قد فهم العبارات وخاصه أن المفحوص ضعيف القراءة .

وتم تطبيق الاختبار الأول وهو " أختبار الرسم للذكاء " وأستغرق تطبيق المقياس لمده من (١٠ ــ ١٢) دقيقه لكل حاله ، ثم يليه تطبيق مقياس " المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة " وأستغرق وقت (٥ ــ ٦) دقيقه لكل حاله ، ثم يليه تطبيق أختبار " الفرز العصبى السريع " وأستغرق لمده (١٥ ــ ١٦) دقيقه لكل حاله ، ثم يليه تطبيق أختبار " مفهوم الذات " وأستغرق لمده (١٠ ــ ١٢) دقيقه ، ثم يليه تطبيق المقياس الأخير وهو مقياس " التفاؤل " الذى أستغرق لمده (١٠ ــ ١٢) دقيقه لكل حاله ، هذه المقاييس تم تطبيقها فى الفتره الزمنيه فى شهر نوفمبر وديسمبر سنه (٢٠٠٨) .

خامساً – المعالجة أو الأسلوب الإحصائى :

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية فى الدراسة :

١ – حساب النسبة المئوية .

٢ – المتوسط الحسابى .

٣ – الانحراف المعيارى .

٤ – اختبار " ت " T. test للفروق بين متوسطات العينات المستقلة .

٥ – معامل الارتباط بيرسون .

٦ – معامل إرتباط ألفا كرونباخ .

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير
نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل نتائج فروض الدراسة ومناقشتها وتفسيرها فى ضــوء الدراســات السابقة والإتجاهات المعاصرة ، ونظريات علم النفس .

أولاً – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول للدراسة والذى ينص على :

١ – توجد علاقه بين التفاؤل ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم القراءة .

وقد أوضحت النتائج ما هو مبين بالجدول الآتى :

جدول رقم (٦)

العلاقة بين التفاؤل ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم

المتغير	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مفهوم الذات التفاؤل	١٠٠	٠,٨٧٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة موجبة داله بين التفاؤل ومفهوم الذات ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، مما يؤكد صدق الفرض بوجود ارتباط إحصائى دال بين درجات عينة الدراسة على مقياس التفاؤل ومفهوم الذات .

هذه النتائج أتفقت مع نتائج الدراسات السابقه التى أشارت إليها الدراسة فــى الفــصل السابقومنها دراســة (Davis et al , 1992 ، Lynn & Myers et al , 2000 ، Day et al, 2003 ، Taylor et al, 2004 ، Hubert et al, 2006) الذين يؤكدون علــى وجــود ارتباط أو علاقة موجبة بين التفاؤل ومفهوم الذات المرتفع ، أى أنه كلما أرتفعت الدرجة على مقياس التفاؤل كان هناك ثقة أقوى لدى الفرد فى نفسه وتصوره عن ذاته ومفهومه عنها .

وأيضاً فى العديد من الدراسات الاخرى كما فــى دراســة (Kao, Tienda, 1995، محمد رجب ٢٠٠١ ، Strachan et al, 2006 ، Rhodes et al, 2007) الذين يؤكــدون بأن كلما أرتفعت درجة التفاؤل كلما أرتفعت درجة فاعليــة القــراءة والتحـصيل الدراســى والانجاز الاكاديمى لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

ومن خلال ماسبق فى الدراسات السابقة ترى الباحثة فى دراسه [Heyman, 1990، Huan et al, 2006] الاتى :

- أن دراسة (Huan et al, 2006) أشارت نتائجها إلى أن التفاؤل يــؤثر ايجابيــاً علــى صعوبات التعلم مما يؤدى إلى أنخفاض صعوبة التعلم .
- وفى دراسة (Heyman, 1990) أشارت بأن صعوبة التعلم تؤثر على مفهوم الذات مما يؤدى إلى أنخفاض مفهوم الذات .

معنى ذلك من هذه النتائج أن التفاؤل يعمل على أنخفاض صــعوبة الــتعلم وعنــدما تنخفض صعوبة التعلم يرتفع مفهوم الذات .

إذاً التفاؤل يؤثر تأثيراً إيجابياً على أرتفاع مفهوم الذات لدى تلاميــذ ذوى صــعوبات التعلم ، وهذا يؤكد صحه صدق هذا الفرض .

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة فى ضوء مــا أكــد عليــه " بوركـــاج وأخـــرون " (Purkeg, et. Al., 1991) ، فى أن التفاؤل ومفهوم الــذات والاحتــرام تــشكل مجموعــة عناصر هامة يجب توافرها عند المعلمين والطلاب ، حيث تخلق بيئة مدرسية شــاملة تيــسر عليهم تحقيق إمكاناتهم فى مجالات النشاط الإنسانى المتنوعة ، وأيضاً تجعل البيئة المدرســية أكثر جاذبية وإغراء من بيئات المجتمع الأخرى .

ويؤكد " سشوارز " (Schwarzer, 1994) الذى يرى أن التفــاؤل ومفهــوم الــذات عاملان لهما تأثير دال وموجب على حياة الفرد وهو : التوقعــات الخارجيــة ، والتوقعــات الفاعلية ، فترى فى دراستها أن هذان العاملان يشتركان فى تكوين سمة عامة للفرد ، وعندما يتم توظيفهما كعامل تنبؤى نجد أم مفهوم الذات أكثر ارتفاعاً .

ثانياً – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرض الثانى للدراسة والذى ينص على :

٢ – يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة على مقياس التفاؤل .

والجدول رقم (٨) يعرض النتائج الآتية :

جدول رقم (٧)

قيمة (ت) دلالة الفروق بين الذكور والاناث عينة الدراسة ذوى صعوبات التعلم على متغير التفاؤل

المتغير	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفاؤل	ذكور	٤٨	٩٢,٣٥٤٢	٦,٧١٤٥١	١٨,٦٣٢	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	إناث	٥٢	٧٠,٠٧٦٩	٥,١٩٧٤٦		

يتضح من جدول (٧) وجود فروق داله احصائيا بين متوسطى درجات الذكور والاناث عينه الدراسة ذوى صعوبات التعلم على مقياس التفاؤل حيث كانت قيمة ت (١٨,٦٣٢) وهى داله عند (٠,٠٠١) مما يشير الى أن الذكور أكثر تفاؤلاً من الاناث .

هذه النتائج أتفقت مع نتائج الدراسات السابقة التى أشارت إليها الدراسة فى الفصل الثالث السابق ومنها دراسة (كل من Lynn & Myers B. et al , 2000 ، Day et al, 2003 ، Khane, 2005 ، Huan et al, 2006 ، Rhodes et al, 2007) على أرتفاع متوسط درجات التفاؤل لدى الذكور بالمقارنة إلى الإناث .

وأيضاً فى العديد من الدراسات الاخرى التى أظهرت أن الذكور أكثر تفاؤلاً من الإناث كما فى دراسة (أحمد عبدالخالق ، ١٩٩٦ و مايسه شكرى ، ١٩٩٩ و صلاح مراد ، ومحمد أحمد ، ٢٠٠١ و بدر الأنصارى ، ٢٠٠٢) .

وذلك لطبيعه التنشئه الاسريه فان الذكور أكثر حريه من الاناث فهم أكثر تفاؤلاً ، وأن الاناث أكثر تقيداً فهم أقل تفاؤلاً ، والذكور أكثر اجتماعيه كما لهم فرص التفاعل الاجتماعى الذى تسمح بها الحياه فى المجتمع الشرقى فهم أكثر تفاؤلاً عن الاناث التى تعتبر علاقاتهم الاجتماعية أقل من الذكور ، فالذكور يتعاملون مع المجالات الاكثر صعوبه وتفاعليه وعاملية عكس الإناث الذين يتعاملون مع المجالات الهادئه المحدده مثل فى المدرسة مادة التدبير المنزلى تختص للبنات ويعد هذا المجال هادىء والتفاعل فيه محدد أما ماده الصناعه تختص للبنين فيتعلمون فيها كيفيه صيانه المعدات ونجارة الاخشاب وأستخدام الالات الحادة فهذا المجال يساعد الذكور على التفاعل والتعامل مع الالات والحياه بحرية كبيرة ومطلقه لذلك يصبحون الذكور أكثر تفاؤلاً من الإناث .

ثالثاً – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث للدراسة والذى ينص على :

٣ – توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الأصغر سناً (٩ – ١٠) والأكبر سناً (١١ – ١٢) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسه على مقياس التفاؤل .

جدول رقم (٨)

قيمه (ت) دلاله الفروق بين (٩ ــ ١٠) عام و (١١ ــ ١٢) عام عينه الدراسة ذوى صعوبات التعلم على مقياس التفاؤل

المتغير	العمر	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
التفاؤل	٩-١٠	٤٥	٧٩,٦٦٦٧	١٢,٥٠٤٥٤	٠,٣٦٩	غير دالة
	١٠-١١	٢٤	٨٠,٨٧٥٠	١٣,٧٦٩٢٦		

يتضح من جدول (٨) أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات اللطلاب الاصغر سنا (٩-١٠) سنه والطلاب الاكبر سنا (١١- ١٢) سنه على مقياس التفاؤل حيث بلغ متوسط درجات اللطلاب الاصغر سنا (٩ – ١٠) (٦٦٦٧ , ٧٩) وانحراف معيارى (٥٠٤٥٤, ١٢) ، وبلغ متوسط درجات الطلاب الاكبر سنا (١١-١٢) (٨٧٥٠ , ٨٠) وانحراف معيارى (٧٦٩٢٦ , ١٣) ،وقد بلغت قيمة ت (٣٦٩ , ٠) ، وهى غيردالة احصائيا ، وبالتالى يتضح عدم صحه الفرض القائل بوجود فروق داله بين الاعمار المختلفه على مقياس التفاؤل .

ربما يكون لضيق المدى العمرى للعينه ، ولأننا لو نظرنا بتفحص لوجدنا أن الأعمار الزمنية التى تناولتها خلال عينتها هى [٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢] سنه تمثل مرحلة عمرية واحدة من مراحل النمو ، وهى مايطلق عليها مرحلة (الطفولة المتأخرة) .

رابعاً – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع للدراسة والذى ينص على :

٤ – يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المنخفضين والمرتفعين فى المستوى الثقافى الاقتصادى الاجتماعى من الأطفال ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة على مقياس التفاؤل .

جدول رقم (٩)

قيمة (ت) دلاله الفروق بين (٩ – ١٠) عام و (١١ – ١٢) عام عينه الدراسه ذوى صعوبات التعلم على مقياس التفاؤل

المتغير	المستوى الاقتصادى	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
التفاؤل	المنخفض	٥١	٨٠,٤٥١٠	١٣,١٣٩٧٣	٠,٨٧٩	غير دالة
	المرتفع	٢٦	٨٣,١٩٢٣	١٢,٥٣١٦٢		

يتضح من جدول (٩) انه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات اللطلاب ذوى المستوى الاقتصادى الاجتماعى المنخفض والمرتفع على مقياس التفاؤل. حيث بلغ متوسط درجات اللطلاب فى المستوى الاقتصادى المنخفض (٨٠, ٤٥١٠) وانحراف معيارى (١٣, ١٣٩٧٣) ، وبلغ متوسط درجات الطلاب فى المستوى الاقتصادى المرتفع (٨٣,١٩٢٣) وانحراف معيارى (١٢,٥٣١٦٢) ، وقد بلغت قيمة ت (٠,٨٧٩) ، وهى غيردالة احصائيا ، وبالتالى يتضح عدم صحة الفرض القائل بوجود فروق دالة بين المستويات الاقتصادية المختلفة على مقياس التفاؤل .

ويعود السبب على ذلك أن عينة الدراسة تم اختيارها من محافظة واحدة فقط وهى " حلوان " ، ومن منطقه واحده فقط وهى " المعادى " ، لذلك أصبح المستوى الاقتصادى بين أفراد العينه متقاربه ، لذلك أظهرت النتائج عدم فروق فى المستوى الاقتصادى بين أفراد العينه .

الخاتمة والتوصيات

مما لا شك أن ما تم التوصل إليه من نتائج يعتبر ذى أهمية كبيرة نظراً لأهمية عينة الدراسة ، والتى تحتاج إلى تكثيف الاهتمام بها من كافة النواحى المختلفة ، واستكمالاً لهذه الدراسة ولتغطية جوانب أخرى فى دراسة ذوى صعوبات التعلم ، أثرت الباحثة الخروج بالتوصيات التالية : ـــ

أولاً – التوصيات العامة :

وتنقسم التوصيات العامة إلى قسمين وتتضح فى الاتى :

أ – توصيات خاصة بالأسرة :

١ – العمل على التخطيط الشامل للنشاط الاجتماعى الاقتصادى .

٢ – العمل على تهيئة بيئة أسرية مرحة للأطفال ذوى صعوبات تعلم ورعاية الطفولة التى هى عصب الأمة .

٣ – الاهتمام بالتعامل مع هؤلاء الأطفال بالتخطيط التفاؤلى .

٤ – ضرورة العمل على الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسى والتربوى للوالدين .

٥ – على الوالدين العمل على توسيع الاهتمامات العقلية للطفل ، وتنمية تقبله على الحياة بحب وتفاؤل .

٦ – يجب أن يكون الهدف النهائى لتدريب الطفل فى المنزل هو تنمية قدرته على حبه للحياه وتوجيه سلوكه الخاص بالإيجاب .

ب – توصيات خاصة بالمدرسة :

١ – ضرورة ربط البيت بالمدرسة دائماً ودعوة الوالدين لحضور ندوات فى المدارس لتعريفهم طرق الرعاية الصحيحة للأبناء ذوى صعوبات التعلم ، فتوطيد العلاقة بين البيت والمدرسة يمكن المدرسة من تحقيق سياستها التعليمية وأهدافها .

٢ – إشراك الأسرة كعضو فى فريق العمل بالمدرسة وإرشادها للأسلوب الأمثل لمعاملة الأبن ذوى صعوبة التعلم وتقبله وتعديل اتجاهاته نحوها .

٣ – الاهتمام بأنشطة التربية الموسيقية لما لها دور كبير وفعال فى تنشيط الحيوية وبناء التفاؤل لدى ذوى صعوبات التعلم .

٤ – على المدرسين العمل على تنمية العلاقة السليمة بينهم وبين الطفل ذوى صعوبات التعلم ، بحيث لا يصبحوا عائقاً فى رفع روح المعنوية أو تفاؤل الطفل .

٥ – على المدرسين السعى إلى تلافى الأساليب المخيفة أو الأخطاء فى المعاملة التى تؤدى الى خوف الطفل وانخفاض التفاؤل لديه مثل ذكرالأشياء غير موجودة فى الكون مثلاً " أم الغوله " .

٦ – على المدرسين العمل على إعطاء هؤلاء الأطفال بعض كلمات التشجيع التى تساعد على تقبلهم للحياة الدراسية بحب وتفاؤل

ثانياً - البحوث والدراسات المقترحة :

١ – العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والوحدة النفسية ومستوى تقدير الذات لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الاساسى .

٢ – تأثير درجة التفاؤل على مفهوم الذات لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم .

٣ – علاقة التفاؤل بالصحة الجسمية والتقدير الذاتى للشعور بالسعادة لدى عينة من أطفال ذوى صعوبات تعلم الحساب .

٤ – الاثارة المباشرة وغيرالمباشرة لكل من مفهوم الذات ووجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسى والدراسى لدى عينة من أطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة .

٥ – علاقة أساليب الارجاع ومفاهيم الذات بالتفاؤل عند أطفال المدرسة الابتدائية .

٦ – الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل وفعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٧ – التوافق مع الحياة الدراسية الجديدة وعلاقتها بصعوبات التعلم .

٨ – العلاقة بين التحصيل الدراسى والتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٩ – التفاؤل وعلاقتة بالرضا عن الحياة لدى عينه من الأطفال ذوى صعوبات تعلم الكتابة .

١٠ – تأثير الاستعداد للتفاؤل وعامل الجنس على إدراك المراهقين للضغط الأكاديمى .

١١ – العلاقة بين مفهوم الذات فى مجال القراءة والدافع للتحصيل بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم .

١٢ ــ ضرورة إجراء دراسات للتعرف على درجة مستوى التفاؤل لدى طلاب ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الاعدادية والثانوية .

١٣ ــ ضرورة إجراء دراسات للتعرف على فاعلية أو دور تنمية التفاؤل فى تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

١٤ ــ حيث أن مدرسى ذوى صعوبات التعلم من أهم العناصر العلمية والتعليمية والتأهيلية لهم لذا فمن الضرورى أن يتم توجيه برامج لتنمية التفاؤل لدى المدرسين حتى يكونوا أكثر فاعلية فى العملية التعليمية والتأهيلية لهم .

المراجع

أولاً – المراجع العربية :

١. إبراهيم أبو زيد (١٩٨٧) . سيكولوجية الذات والتوافق . الأسكندرية : دار المعرفه الجامعية .

٢. أحمد إسماعيل (٢٠٠١) . التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينه من طلاب جامعة أم القرى ، المجلة التربوية ، المجلد (١٥) ، عدد (٦٠) ، ٥٢ : ٨٢ ، كلية التربية جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

٣. أحمد عبد الخالق (١٩٩٢) . الابعاد الاساسية للشخصية .الاسكندرية : دار المعرفه الجامعية .

٤. ـــــــــــ (١٩٩٦) . القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم . الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٥. ـــــــــــ (١٩٩٦) . دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم . الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٦. ـــــــــــ (١٩٩٩) . التفاؤل والتشاؤم عرض الدراسات العربية . مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية ، جامعة الكويت .

٧. ـــــــــــ (١٩٩٩) . علاقة التفاؤل والتشاؤم بالصحة الجسمية والصحة النفسية والتقدير الذاتى للشعور بالسعادة ، بحث غير منشور ، جامعة الكويت .

٨. أحمد عواد (١٩٩٤) . التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل الدراسة الإبتدائية ، المؤتمر العلمى الثانى ، معهد الدراسات العليا للطفوله ، جامعة عين شمس .

٩. ـــــــــــ (٢٠٠٢) . مدخل شامل لنماذج وأساليب التقديم التشخيصى لصعوبات التعلم . مجلة الأرشاد النفسى ، مركز الأرشاد النفسى ، العدد(١٥)، جامعة عين شمس.

١٠. أحمد عواد ومحمد الشحات (٢٠٠٤) . سلوك التقدير الذاتى لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم . المؤتمر العلمى الثانى ، لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، مجلد الأول ، ٢٤ـ٢٥ مارس، ٩١ :١٣٨ ، جامعة عين شمس .

١١. إليزابيث وماركسون (١٩٨٧) . علم الأجتماع ، ترجمة : محمد الشعيبى وسلطان محمد ، الرياض : دار المريخ .

١٢. إيناس أنيس (١٩٩٢) . مفهوم ذات الطفل وعلاقته بمستوى التحصيل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٣. بدر الأنصارى (١٩٩٧) . مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتى . دراسات نفسية ، مجلد ٢٧ ، عدد ٢، ٢٧٧: ٣١٠ .

١٤. ———— (٢٠٠٣) . التفاؤل والتشاؤم قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية الرسالة ١٩٢ ، مجلس النشر العلمى ، الحوليه الثالثة والعشرون ،١٥: ١٠٧، جامعة الكويت .

١٥. بطرس بطرس (٢٠٠٠) . فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم ، المؤتمر العلمى السنوى لأطفال الروضة ، تربية ورعاية لمواجهه تحديات القرن الحادى والعشرين ، ٢ – ٤ ابريل ، كلية رياض الاطفال ، جامعة القاهرة .

١٦. جابر جابر (١٩٩١) . الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة ، مجلة العلوم التربوية ، عدد خاص عن التربية الخاصة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

١٧. ———— (٢٠٠١) . خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة وأستراتيجات تدريسهم ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٨. جابر عبد الله (١٩٩٨) . بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادى .

١٩. جود إنف (٢٠٠٤) . اختبار الرسم . ترجمة : محمد فرغلى وعبد الحليم محمود وصفية مجدى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٠. جوزال عبد الرحيم (١٩٨١) . نمو السلوك الشخص والاجتماعى لطفل الروضة في الانشطه المتضمنة بخطة العمل بوزارة التربية والتعليم ، رساله ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس .

٢١. حامد زهران (١٩٧٢) . قاموس علم النفس ، القاهرة : دار شهاب للطباعة .

٢٢. ———— (١٩٧٥) . علم نفس النمو والمراهقة . القاهرة : عالم الكتب . الطبعة الثالثة .

٢٣. ــــــــــــ (١٩٧٨) . الصحة النفسية والعلاج النفسى ، القاهرة : عــالم الكتــب . الطبعة الثانية .

٢٤. خيرى المغازى (١٩٩٨) . صعوبات القراءة والفهم القرائى . القاهرة : مكتبة زهـراء الشرق .

٢٥. رأفت السيد (٢٠٠٣) . أثر استخدام برنامج علاجى لأطفال المرحلــة التأسيــسية ذوى صعوبات التعلم دراسة تجريبية ، رسالة دكتوراه غير منــشورة ، معهــد الدراســات والبحوث التربوية . جامعة القاهرة .

٢٦. روبرت واطسون وهنرى ليندجرين (٢٠٠٤) . سيكولوجية الطفل والمراهق ، ترجمة : داليا عزت مؤمن ، القاهرة : مكتبة مدبولى .

٢٧. زينب شقير (١٩٩٦) . القيمه التنبؤية لبعض الحالات الكلينيكية المختلفة من الطمأنينــة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت ، مجلة كلية التربية ،عدد (٢٣) ، ٢٩٥: ٣٤٠، جامعة طنطا .

٢٨. سلمى الأنصارى (١٩٨٩) . بعض الجوانب النفسية وغير النفسية لدى المتأخرين وغير المتأخرين فى القراءة والعوامل المرتبطة بالتأخر القرائى لدى تلاميذ التعليم الاساســى بأسوان ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٢٩. السيد سليمان (٢٠٠٢) . صعوبات التعلم والأدراك البصرى . القــاهرة : دار الفكـر العربى .

٣٠. السيد سليمان (٢٠٠٣) . صعوبات التعلم تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجهــا . القاهرة : دار الفكر العربى . الطبعة الثانية .

٣١. السيد مطحنه (١٩٩٤) . دراسة تجربية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تــشغيل المعلومات فى علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القــراءة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٣٢. شارلز شيفر ونبية إسماعيل (١٩٨٦) . العلاقة بين أنماط الــتعلم والتفكيــر والــصحة النفسية السليمة لطلاب كلية التربية ، القاهرة : عالم الكتب .

٣٣. شارلز شيفر وهوارد ميلمان (٢٠٠١) . مــشكلات الأطفــال والمــراهقين وأســاليب المساعدة فيها ، ترجمة : نسيمة داود ونزية حمدى . عمان : الجامعة الاردنية .

٣٤. ضياء الدين موسى (٢٠٠٦) . صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى كل من مزدوجي اللغه والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٣٥. طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٢) . مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة ، كلية الآداب ، جامعة الكويت .

٣٦. عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) . مقياس المستوى الأجتماعى الأقتصادى للأسرة . كلية التربية . جامعة عين شمس .

٣٧. عبد المنعم الحنفى (١٩٧٨) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ، القاهرة : مكتبة مدبولى .

٣٨. عزه خليل (١٩٩٣) . بناء بنهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٣٩. علا الطيبانى (٢٠٠٤) . فاعلية التدخل المبكر فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس .

٤٠. علاء الدين كفافى (١٩٩٢) . معجم علم النفس والطب النفسى ، الجزء الخامس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٤١. على الهيتى (٢٠٠٤) . برنامج تدخل مهنى لاكساب الأطفال الصم وضعاف السمع مفهوم ذات إيجابى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس .

٤٢. عويد المشعان (١٩٩٩) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالأضطرابات النفسية الجسمية والرضا الوظيفى لدى الموظفين فى القطاع الحكومى بدولة الكويت ، بحوث المؤتمر الدولى السادس لمركز الأرشاد النفسى ، ٩٤٧ : ٩٦٩ ، جامعة عين شمس .

٤٣. فاتن محمود (٢٠٠٠) . الأضطربات الأنفعالية وعلاقتها بصعوبات التعلم فى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر .

٤٤. فاطمة حنفى (١٩٨٣) دار الحضانة والاستعداد الفعلى للطفل دون السادسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٤٥. فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٨) . سيكولوجية الاطفال غير العاديين وأستراتيجيات التربية الخاصة ، الكويت : دار القلم الطبعه الثالثة .

٤٦. فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٩) . دراسة بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، مجلة جامعة أم القرى ، العدد الثانى ، مكه المكرمه .

٤٧. ــــــــــ (١٩٩٨) . صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

٤٨. فتحى يونس ومحمود الناقة (١٩٩٦) . تعليم اللغة العربية أسسة وإجراءاته . القاهرة : دار سعد .

٤٩. فرج عبد القادر (١٩٨١) . التحصيل الدراسى والذكاء والشخصية دراسة ميدانية على طلبة كلية الآداب . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكتبة كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

٥٠. فريج العنزى وعويد المشعان (١٩٩٨) . العلاقة بين الشخصية الفصامية والتفاؤل والتشاؤم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد (٨) ، العدد (٢٠) ، ١٢٨: ١٥٦.

٥١. فيصل الزراد (١٩٩١) . صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية فى دولة الأمارات المتحدة دراسة نفسية مسحية تربوية . مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد ، ٣٨ ، ١٢١: ١٧٨ ، السنه الحادية عشر ، مكتبة التربوية العربية لدولة الخليج ، الرياض .

٥٢. كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠٠٣) . تنمية المهارات اللغوية للطفل ، القاهرة : عالم الكتب .

٥٣. كمال الدسوقى (١٩٩٠) . ذخيرة علوم النفس . المجلد الثانى ، مؤسسة الأهرام .

٥٤. كيرك وكالفنت (١٩٩٨) . صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة : زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

٥٥. لنداهار جروف وجيمس بونيت (١٩٨٨) . التقييم فى التربية الخاصة التقويم التربوى . ترجمة : عبد العزيز السرطاوى وزيدان السرطاوى ، رياض : مكتبة الذهبية .

٥٦. لورانس إشابيرو (٢٠٠١) . كيف تنشىء طفلا يتمتع بذكاء عاطفى ، الدوحة – قطر : مكتبة جرير .

٥٧. مايسة شكرى (١٩٩٩) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة ، مجله الأرشاد النفسى ، مجلد (٩) ، العدد (١٠) ، ٣٨٧: ٤١٦ ، جامعة عين شمس .

٥٨. مايكل أرجايل (١٩٩٣) . سيكولوجية السعادة ، الكويت : عالم المعرفة .

٥٩. مجدى الدسوقى (٢٠٠٢). مقياس التفاؤل والتشاؤم ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٦٠. محمد أحمد (٢٠٠١) . أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الحادى عشر العدد (٣٢) .

٦١. محمد الخولى (١٩٨١) . قاموس التربية ، بيروت : دار العلم للملايين .

٦٢. محمد خفاجى (١٩٩٩) . التنظيم القانونى والتربوى لقوق الطفولة والأمومة ، الاسكندرية : مطبعة ياسو ، الطبعة الثالثة .

٦٣. محمد رجب (٢٠٠١) . الأنجاز الأكاديمى وعلاقته بالتشاؤم والتفاؤل والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى الطالبات (دراسة تنئوية) ، قاعة معلومات رانم – قمر – رابطة الأحصائيين النفسيين المصرية .

٦٤. محمد عبدالتواب وسيد عبد العظيم (٢٠٠٦) . مقياس الشعور باليأس ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، محمد عدس (١٩٩٨) ، صعوبات التعلم . القاهرة : دار الفكر العربى .

٦٥. محمد عبدالرحيم (٢٠٠٠) . صعوبات التعلم ، القاهرة : دار الفكر العربى للطباعة والنشر .

٦٦. محمود منسى (١٩٨٩) . الاساليب السوية وغير السوية فى المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدوانى لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالاسكندرية ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (٧) ، الجزء الاول ، ٩٦ ــ ١٢٤ .

٦٧. مختار حمزة (١٩٧٥) . سيكولوجية ذوى العاهات . القاهرة : دار المعارف .

٦٨. مصطفى محمد كامل (٢٠٠٨) . اختبار الفرز العصبى السريع (Qnst) لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٩. مى لطفى عبد اللطيف زمزم (١٩٩٢) . مفهوم الذات وبعض أساليب التعزيز وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى دراسة تفاعلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

٧٠. نبيل حافظ (٢٠٠٤) . صعوبات التعلم والتعليم العلاجى . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

٧١. نجاة موسى ومديحة عبد الفضيل (١٩٩٩) . الأثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تقدير الذات ووجهه الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسى والدراسى ، قاعدة معلومات رانم – قمر رابطة الأحصائيين النفسيين المصرية .

٧٢. نشوة يوسف (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج فى المهارات اليدوية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٧٣. هاشم السامرائى (١٩٨٨) . المدخل فى علم النفس ، بغداد : مكتبة الوطنية .

٧٤. هبه حسين (٢٠٠٨) . تنمية التفاؤل والأمل لخفض الأغراض الأكتئابية لعينة ضعاف السمع ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٧٥. وليم فيتس (١٩٨٥) . مقياس تنسى لمفهوم الذات ، ترجمة : صفوت فرج وسهير كامل ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

المراجع الأجنبية :

76. Akhtar, S. (1996). Somed... "And if only... Fantastic Pathobloical Optimism and Inordinate Nostalgia as Related forms of Idealization". Journal of the American Psychoanalytic Association. 44, 723-753.

77. American Psychological Association (2007). "APA Dictionary of Psychology". Washington, DC: Author.

78. Aspin Wall , L.G. & Taylor, S. E. (1992). "Modeling Cognitive Adaptation: A Longitudinal Investigation of the Impact of Individual Differences and Coping College Adjustment and Performance". Journal of Personality and Social Psychology, 63, 989-1003.

79. Baumrind, d. (1967). " child care practices anteceding three patterns of preschool behavior ". genetic psychology monographs,75,43-88 .

80. Baumrind, d. (1991). " Parenting styles and adolescent development". in brooks – gun,j.,lerner,r. and Peterson, a. (eds), the encyclopedia of adolescence (pp.746 – 758). New york : garland .

81. Bavmeister, R.F. (1997). "Ideality Self-Concept and Self Esteem". In R. Hogar, Johnson & S. Brigg (Eds), Handbook of Personality, Psychology Academic Press.

82. Bear, G. & Minke, K. (2000). "Positive Bias in Maintenance of Self Worth Among Children Learning Disabled". Twice Exceptional Studies, University of Connecticut Storrs, Ct.

83. Bentum, K.E. (2001). "The Effect of Placement and Instruction in Resource Rooms on Reading Achievnient and Measured Intellig (IQ) of Elementary School Children". Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Aug. Vol. 62, (2. A).

84. Benzur, H. (2003). "Happy Adolescents: The Link between Subjective Well-being, Internal Resources and Parental Factors". Journal of Youth and Adolescence, 32, 67-79.

85. Berk, L. (2000). "Child Development" Ally and Bacon, Boston, London.

86. Berman, N. (2006). "Self-Concept and Academic Differences between Students with Learning Disabilities in Inclusive and non-inclusive Claarooms". Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 61 (3-1).

87. Body, J. (1993). "The Comparison of Children Development Issues and Learning Optimism between Learning Disabled and Non-learning Disabled School Students. Proquest Dissertations and Theses". 0118, Part 0529-185 Pages: Ed. D. Dissertation. United States Muss Achusetts: University of Mass achusetts Number 9329573.

88. Boman, P. , Smith, D.C. & Curtis, D. (2003). "Effects of Pessimism and Explanatory Style on Development of Anger in Children". School Psychology International, 24, 80-94.

89. Brehm, S. & Kassin, S. (1996). "Social Psychology". Houghton Mifflin Company, Boston, Toronto, Geneva, III inois, Palo Alto, Princeton, New Jersey.

90. Brummet, H.B. et. All. (2006). " Predication of All-cause Mortality by the Minnesota Multiphasic Personality Inventory Optimism-Pessimism Scale Scores ". www.mayoclinieproceedings.com.

91. Bruno, F. (1986). "Dictionary of Key Words in Psychology". Boston, Nenley, London.

92. Buchman, Gm & Seligman, M.E.P (1995). "Explanatory Style". Hillsdale, NJ. Erllaun.

93. Byrne B.M. & Sharelson R.J. (1996). "On the Structure of Social Self-Concept for Plearly and lat Adolescents". A test of the Shavelson Hubner & Stanton. Journal of Personality and Psychology, 70 (3) 599-613.

94. Caprara, G., Steca, P. & Gerbino, M. (2006). "Self Efficacy Beliefs as Determinate of Positive Thinking and Happiness", Epidemiologia-e- Psichiatria-Social Vol. 12(1), Han-Mars, 30-43.

95. Carver, C.S., Pozo, C. Harris, S.D. Noriega, V., Scheier, M.F. Rolinson, D.S., Ketcham, A: S., Moffat, F.L. & Clark, K.C. (1993). " How Coping Mediates the Effect of Optimism on Distress: A

Study of Women with Early Stage Breast Cancer". Journal of Personality and Social Psychology, 65, 375-390.

96. Champan, J.W. (1988). "Cognitive-Motivational Characteristic and Academic Achievement of Learning Disabled Children Longitudinal Study". J. Psychol. Vol. 80.

97. Chang, E.C. (1998). "Does Dispositional Optimism Moderate the Relation between Perceived Stress and Psychological Well-being?". A Preliminary Investigation. Personality and Individual Differences, 25, 233-240.

98. Change, E.C., D'Zurilla, T.J., & Maydeu, O. (1994). "Assessing the Dimensionality of Optimism and Pessimism using multi-measure Approach". Cognitive Theory and Research, 18, 143-160.

99. Chapman, J.W. (1988). "Cognitive-Motivational Characteristic and Academic Achievement of Learning Disabled Children Longitudinal Study". J. Psychol, Vol. 80, No. 3.

100. Cloninger, S. (1996). "Personality Description, Dynamics and Development". W.H. Freeman and Company, New York.

101. Cole, M. & Cole, S. (1996). "The Development of Children". W.H. Freeman and Company, New York.

102. Colligan, R.C., Offord, K.P. Malinchoe, M., Schulman, P., Seligman, P. & Seligman, M.E.P. (1994). "Caving the Mmipi for an Optimism-Pessimism Scale". Journal of Clinical Psychology, 50, 71-94.

103. Cooley, S.A. (1991). "A Theoretical and Empirical Investigation of Formulas for Determining a Severe Discrepancy Between Aptitude and Achievement used as A Criterion in Identification of Learning Disabilities". Dissertation Abstract International, 51-A, 11, 3696.

104. Cooney, G. Jahoda, A., Knott, F. (2006). "Children with Intellectual Disabilities Attending Mainstream and Stigman Social Comparison and Future Aspirations". Journal of Intellectual Disability Research. V. 60. Jun.

105. Coronad, M. (1996). "Stimulus Gender and Emotional Difficulty Level their Effect on Recognition of Facial Expression of the

Children with Learning Disability". Journal of Learning Disabilities. Vol. 32(5).

106. Corsini, R. (1987). "Concise Encyclopedia of Psychology". London.

107. Crossen, Sh. G. (2001). "The Relationship Between Reading Self-Concept and Achievement Motivation among Students with Learning Disabilities". Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Science, Vol. 61, (12-A).

108. Crow, L.K. (2003). "Comparison of Two Reading Feed Back Strategies in Improving the Oral and Written Language Performance of Children with Language-Learning Disabilities American". Journal of Speech Language Pathology, Vol. 12, No. 1.

109. Davis, S.F., Hanson, H., Edison, R., & Ziegler, C. (1992). "The Relationship between Optimism-Pessimism Loneliness, and Level of Self-Esteem in Students". Journal 26(2): 244-247.

110. Day, L. (2003). "Belief in Good Luck and Psychological Well-being: The Mediating Role of Optimism and Irrational Beliefs". Journal of Psychological, 00223980, Jan, Vol. 137, Issue. 1.

111. Dewberry, Christopher, Richardson, Susan. (1990). "Effect of Optimism on Self-Concept". Journal of Social Psychology, 00224545, Dec. 90, Vol. 130, issue 6.

112. Eamon, S. & Thomas, S. (1993). "Learning Disabilities". Hand Book, Churchill Urings Tone.

113. Ermst, P. & Carl, N. (1964). "An Ego Psychology Approach Character to Assessment, the Free Press of Glance, Loudon.

114. Feiwell, Sheilakat Z. (1997). "The Reaction Among Self-Concept Attitudes and Reading Achievement in Reading Disabled Children". Dissertation Abstract, International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol. 58 (3-a).

115. Fibel, B. & Hale W.D. (1978). "A Generalized Expectancy for Success Scale; A New Measure". Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 46, 924-931.

116. Fischer, M. & Leitenbery, H. (1986). "Optimism and Pessimism in Elementary School Aged Children". Child Development, 57, 241-248.

117. Freud, S. (1928). "Lavenir d'une Illusion". Paris, P.U.F.

118. Frode Thuen & Jostein R. (2006). " self-concept and Psychological Adaptation and the Effects of Optimism and Perceived Control". Journal of Psychology, 47, 121, 128.

119. Fuchs, D. (2001). "Is Learning Disabilities Just A fancy Term for Low Achievement? A meta-analysis of reading differences between Low Achievers with and without the label, Executives Mary". Reports-Research (143), Speeches-or Meeting-Papers (150).

120. Gans Amy, M. (2003). "Comparing the Self-Concept of Students with and without Learning Disabilities". Journal of Learning Debilities, Vol. 36(3).

121. Grandall, V.C. (1969). "Sex Differences in Expectancy of Intellectual of Academic Reinforcement". Inc. P Smith (Ed.). Achievement Related Motives in Children, New York Russell Sage.

122. Green Wald, A.G. (1980). "The Totalitarian Ego: Fabrication Revision of Personal History". American Psychologist, 35-603-618.

123. Hale, W.D., Fiedler, L.R., & Cochran, C.D. (1992). "The Revised Generalized Expectancy for Success Scale: Validity and Reliability Studies". Journal of Clinical Psychology, 48, 517-521.

124. Hall, H.C. & Smith, B.P. (1999). "Explanatory Style of Secondary Vocational Educates". Journal of Vocational and Technical Education, 15(2) 19-27.

125. Hammill, D. (1990). "On Defining Learning Disabilities An Emerging Consensus". Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2.

126. Haugen, R. & Lund, T. (1998). "Attributional Style and It's Relation to other Personality Dispositions". British Journal of Educational Psychology, 68.

127. Herman-Stahl, M. & Petersen, A. (1996). "The Protective Role of Coping and Social Resources for Depressive Symptoms Among Young Adolescents". Journal of Youth Adolescent, 25, 733-745.

128. Heyman, W. (1990). "The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem" journal of learning disabilities, Vol. 19.

129. Huan, V. & Yeo, L. (2006). "The impact of optimism and sex worker to recognize adolescents who suffer from learning difficulties". Adolescence, Vol. (41), issue (163).

130. Huelle, L. Belongia, C. & Nesser, J. (1996). "The Life Orientation Test and Attributional Style Questionnaire Psychometric Properties and Relationships". Psychological Reports, 78, 705-515.

131. Hulbert, N.T.E. & Morrison, v.l. (2006). "A Preliminary Study into Stress in Palliatine Care: Optimism, Self-Efficacy and Social Support". Psychology Health and Medicine, May 2006, 11(12).

132. Jerry, P.E. & Chaplin, W.F. (1997). "Introduction to Personality". New York: Longman, 4th Ed.

133. Johnson Ereico, Breslon & Neoman. (2000). "Increased Risk of Learning Disabilities in Law Birth Weight Boys at Age 11 Years". Biological Psychiatry Journal Arid, Vol. 41(6).

134. Kamen-Siegek, L., Rodin, J., Seligman, M. & Dwyer, J. (1981). "Explanatory Style and Cell-Mediated Immunity in Elderly Men and Women". Health Psychology, 20, 229-235.

135. Kao, G. & Tienda, M. (1995). "Optimism and its relationship to people with learning difficulties for students in academic primary". Social Science Quarterly, 76, (2), 1-19.

136. kappers, E. (1997). "out patient treatment of dyslexia through simulation of the cerebal hemispheres". Journal of learning disiblities, vol. (30), no. (1), p.p.(202).

137. Khane, S., Asad, N., Mahmud, S., & Rozi, S. (2005). "Relationship of Attributational Styles and Self-Concept with Optimism in School going Children". Pakistan Journal of Psychological-Research. Vol. 20, (3-4) Win, 93-111.

138. Kiecolt-Glaser, J.K., Page, B.G., Marucha, P.T., Maccallum, R.C., & Glaser, R. (1998). "Psychological Influences on Surgical Recovery". American Psychologist, 53, 1209-1218.

139. Klaczynski, P.A. & Fauth, J.M. (1996). "Intellectual Ability, Rationality, and Intuitivenss as Predictors of Warranted and Unwarranted Optimism for Future Life Events". Journal of Youth and Adolescence, 25. 755-773.

140. Lai, J.C.L., & Cheng, S.T. (2004). "Health Beliefs, Optimism, and Health Related Decisions: A Study with Hong Kong Chines". International Journal of Psychology, 39, 179-189.

141. Learner J.W. (2000). "Learning Disabilities: Theories Diagnosis, and Teaching Strategies". Ed. Houghton Mifflin Company: New York.

142. Learning Disabilities Association of America. (2004). "Reading Methods and Learning Disabilities". http:www.Idantl,org/ about id/ teachers/teaching not asp. 17/11/2008.

143. Learning Disabilities Association of America. (2004). "Under Standing Learning Disabilities and (ADHI)". http:www.Idantl, org/ about teachers/teaching reading not asp. 17/11/2008.

144. Learning Disabilities Association of America. (2004). "Why Reading is not A Natural Process". http:www.Idanatl.org/abaut Lady Teaching a Reading not asp. 17/11/2008

145. Lee, C. Ashford, S.J., & Jamieson, L.F. (1993). "The Effects of Type A Behavior Dimensions and Optimism or Coping Strategy, Health, and Performance". Journal of Organizational Behavior, 14. 143-157.

146. Lewis, S.K. & Tawrance, E. (1989), "Locus of control of children with learning disabilities and perceived locus of control by significant others". J. Learning Disabilities, vol. 22, No. 4.

147. Licht, G.L., Aktnter, J., Ozkaragoz, T. & Clausen, L. (1985). "Causal Attributions of Learning Disabled Children Individual Difference and their Implications for Persis Tence". J. of Edu. Psychol, Vol. 77, No. 2.

148. Lynn, Myers, Reynolds & Donna. (2000). "The Relationship between optimism, Controllability and Self-concept". Psychology and Health, Sep. Vol. 15, issue.

149. Maier, S.F., & Seligman, MED. (1986). "Learned Helpless: Theory and Evidence". Journal of Experimental Psychology General, 105-3-46.

150. March, Hebert Roche, Lawrence. (1991). "Structure of Artistic Self-Concepts for Performing Arts and Nonperforming Arts Students". Journal of Educational Psychology. Vol. 188, issue 3.

151. Marshall, G., Wortman, C., Kusules, J., Herving, L. & Vickers, R. (1992). "Distinguishing Optimism form Pessimism: Relations to Fundamental Dimensions of Mood and Personality". Journal of Social Psychology, 62, (2007), 1074.

152. Mauer, D.M. & Kanhi, A. (1996). "Factors that Influence Phoneme Correspondence Learning". Journal Learning Disabilities, Vol. (29), No. (3).

153. Mcmaster et. al. (2002). "The Effects of Being Diagnosed with Learning Disability on Chidrning Disability Children Study". Journal, Vol. 32(2).

154. Merrell, K.W. & Shinn, M.R. (1990). "Critical Varibelsin Learning Disabilities Identification Parss-School". Journal Psychology Review, Vol. (19), No. (1).

155. Meyer, & Miriam, (2002). "Effects of Reading Disability in Adolescents on Self-Concept and Future". Journal Learning Disabilities, Vo. (30), No. (4).

156. Mutline, Stang, D. (1978). "The Pollyanna Principal, Cambridge, Schenkman". Journal. Vol. 35 (7).

157. Noten-Hocksema, S. Girgus, J.S. & Seligman, M.E. (1986). "Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style". Journal of Personality and Social Psychology, 51, 435-442.

158. Nurmi, J.E. (1989). "Development of Orientation to the Future during Early Adolescence: A Four-Year Longitudinal Study and Two Cross-Sectional Comparisons". International Journal of Psychology, 24, 195-214.

159. Paulik, K. (2001). "Hardiness, Self-Confidence and Occupational Stress among University Teachers". Study Psychology, 43, 91-100.

160. Peggy, C. (1990), "An investigation of the self-concept and locus of specific learning disabled students, Diss". Abst. Int., vol. 51, No. 4.

161. Peterson, C. & Chemers, (2000). "The Future of Optimism". American Psychologist, 55, 44, 55.

162. Peterson, C. (1992). "Meaning Measurement of Explanatory Style". Psychological Inxuiry. 2, 110.

163. Peterson, C., Maier, SF. A. & Seligman, ME. P. (1993). "Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control". New York, Oxford University.

164. Purkey, W.W & Stanley, P.H. (1991). "Invitational Teaching, Learning and Living Analysis and Action Series". National Education Association, Washington, D.C.

165. Reynolds, C. & Janzen, E. (2000). "Encyclopedia of Special Education". Second Edition, John Wiley & Sonc, New York, Chi Chester, Wenham, Brisbane, Singapore, Toronto.

166. Rhodes, S. (2007). "The Effect of Optimistic Explanatory Style Instruction on the Explanatory Style, Reading Self Efficacy, Reading Resilience and Reading Performance of Third-Fifth Grade Students with Learning Disabilities". Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Science. Vol. 68, (5-A).

167. Robinson – Whelen, S., Kim, C., Mac Callum, Rc. & Kiecolt-glaser, J.k. (1997). "Distinguishing Optimism from Pessimism in Older Adults is it Important to he Optimistic or not Pessimistic?". Journal of Personality and Social Psychology, 73, 1345-1553.

168. Ryan, A.G., Garcia, T.T. & Colligan, R.C. (1994). "Life Adjustment of College Freshman with and without Learning Disabilities". Annals of Dyslexia, 44, 227-49.

169. Santrock, J. (1998). "Child Development". New York: Boston, Massachusetts.

170. Santrock, J. (2001): "Child Development". Boston Burrl Ridge, IL Dubuque, La Madison, WI New York.

171. Sceheier, MF. & Carver, C.S. (1985). "Optimism, Coping and Health Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies". Health Psychology, 4, 219-247.

172. Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1992). "Effects of Optimism on Psychological and Physical Well-being: Theoretical Over View an Empirical Update". Cognitive Therapy and Research, 16, 201-228.

173. Schulman, P. Keith, D. & Seligman, M.E. (1993). "Is Optimism, Heritable? A Study of Twins". Behaviour Research and Therapy, 31, 569-574.

174. Schwarzer, R. (1994). "Optimism, Vuln Erability, and Self-Beliefs as Health-Related Cognitions: A Systematic Overview". Psychology and Health, p, 161-180.

175. Seligman, M.E. & Schulman, P. (1986). "Explanatory Style as A Productivity among Life Insurance Sales Agents". Journal of Personality and Social Psychology, 50, 832-838.

176. Seligman, M.E., Abramson, L.Y., Semmel, A. & Von Baeyer C. (1979). "Depressive Attributional Style". J Abnorm Psychol. 88: 242-247.

177. Seligman, M.E.P. (2002). "Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy". In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), Hand Book of Positive Psychology, New York: Oxford University Press.

178. Shepperd, J.A. Quellette, J.A. & Femandez, J.K. (1996). "Abandoning Unrealistic Optimism Performance Estimates and the Temporal Proximity of Self Relevant". Feed back Journal of Personal and Social of Personality and Social Psychology. 70(4).

179. Smith, B.P., Hall, H.C. & Henery, C.W., (2000). "The Effect of Gender and Years of Teaching Experience on Explanatory Style of Secondary Vocational Teacher". Journal of Vocational Education Research, 25 (1), 1-13.

180. Smith, MB. (1983). "Hope and Desprair: Keys to Sociopsy Chody Yniamks of Yoth". American Journal of Orthopsychiatry, 53, 388-399.

181. Snyder, C.R. (2000). "Hand Book of Hope: Theory, Measures, and Applications". New York: Academic Press.

182. Sposer, M.E. (1998), "Predictors of self-steem in learning disabled compensatory school children". Diss. Abs. int. vol. 50, No. 4.

183. Steuer, F. (1994). "The Psychological Development of Children". Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove, California.

184. Stipek, D.J. (1981). "Social-Motivational Development in First Grade". Contemporary Educational Psychology, 6, 33-45.

185. Strachan, & John Weir, JR. (2006). "Children who suffer from difficulties learning to read and the role of optimism about the effectiveness of reding". Dissertation Abstract International Sciences. Vol. 33(11-4) 4199.

186. Susannah, J., Lamb, & Other. (1998). "An Intervention Programme for Children with Moderate Learning Difficulties". British, Journal of Educational Psychology.

187. Taylor, C. & Lisa, M. (2004). "Psychometric Properties of Optimism and Pessimism and Pessimism: Results from the Girls Health Enrichment Multisite Studies". Preventive-Medicine: An International Journal-Devolted-to-Practice and Theory. Vol. 138 (Suppl), May s96-s77.

188. Taylor, S.E. & Brown, J.D. (1988). "Illusion and Well-Being". A Social Psychological Perspective on Mental Health, Psychological Bulletin. 103, 193-210.

189. Taylor, S.E. (1989). "Positive Illusions". New York Basic Fantasies Books.

190. Tiger, L. (1979). "Optimism: The Biology of Hope". New York Simon.

191. Van-Laar, C. & Weiner, B. (1998). "Attributions and Expectancies as Determinants of Achievement in Black Students". Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (106th, San Francisco CA., August 14-18).

192. Van-Laar, C. (1997). "Declining Expectancies is African American College Students: The Influences of Attributions and Self-Esteem a cross the College Years". Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (105th, Chicago, il. August).

193. Voughn, Sh., Linan, Th.s & Hickman, P. (2003). "Response to Instruction as a mean of Identifying Students with Reading Learning Disabilities". Exception of Children, Vol. 69, No. (4).

194. Wallston, K.A. (1994). "Cautious Optimism Cockeyed Optimism". Psycology and Health, 9, 99-126.

195. Wassreman. E.A. & Miller, R.R. (1997). "What's Tekmentary about Associative Learning?". Annual Review of Psychology, 48, 573-607.

196. Weinstein, N.D. (1980). "Unrealistic Optimism about Future Life Events". Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 39, 806-820.

197. Weinstein, N.D. (1983). "Reducing Unrealistic Optimism about Illness Susceptibility". Health Psychology, Vol. 2, 11-20.

198. William, B.(1993). "Learning Disabilities Best Practices for Professionals". Adnnover Medical Publisher.

الملاحق

ملحق رقم (١)

اختبار الرسم لـــ " جود إنف هاريس "

Good Enough للذكاء

تعليمات الاختبار :

- كل طفل معه قلم رصاص وورقة بيضاء " يلاحظ عدم استعمال الأستيكة " .
- تكتب بيانات كل طفل أعلى الورقة البيضاء بمعرفة الباحث وهـــى : اســم المدرســـة – الصف – اسم التلميذ واسم الوالد وصناعته – العمر بالشهر والسنة .
- يطلب الباحث من المفحوصين رسم رجل على أفضل ما يستطيعون مع تشجيعهم ومنـــع أى محاولة لتقليد رسم الزملاء .
- فى حالة الأطفال الصغار قد لا يستطيع الباحث تفسير الرسم ويمكن أن يطلب من الطفـــل إيضاح أجزاء الرسم الذى رسمه ويدون ذلك على الرسم نفسه .

التصحيح :

يصحح على أساس عدد النقاط التفصيلية التى تظهر فى الرسم والتى حددت فى ٧٣ نقطة كما يلى :

١. وجود الرأس .
٢. وجود الرقبة .
٣. وجود الرقبة من بعدين .
٤. وجود أحدى العينين أو كليهما .
٥. تفاصيل العينين (توضيح الحواجب أو الرموش) .
٦. تفاصيل العينين (توضيح إنسان العين) .
٧. تفاصيل العينين (توضيح النسب) .
٨. تفاصيل العينين (توضيح بريق العين أو اتجاهها) .
٩. وجود الأنف .
١٠. وجود الأنف على بعدين .
١١. وجود الفم .
١٢. وجود الشفتين من بعدين .
١٣. وجود كلا من الأنف والشفتين من بعدين .

١٤. وجود كلا من الذقن والجبهة .
١٥. بروز الذقن ووضوح تباينها من الجزء السفلى للشفاه .
١٦. توضيح خط الفك .
١٧. وجود قنطرة الأنف (منحنى الأنف) .
١٨. وجود الشعر (توضيح أعلى الرأس الذى يعبر عن الشعر) .
١٩. وجود الشعر (توضيح الشعر فى أكثر من محيط بلا اعتناء أو تظليل) .
٢٠. وجود الشعر (توضيح أى نموذج من الشعر مثل السوالف ، الخصلة الأمامية) .
٢١. وجود الشعر (تنسيق وتظليل نموذج الشعر المقترح) .
٢٢. وجود الأذن .
٢٣. تناسب الأذن فى موضعها الصحيح من الرأس .
٢٤. وجود الأصابع (توضيح تفاصيل الأصابع) .
٢٥. وجود الأصابع (توضيح العدد الصحيح للأصابع) .
٢٦. وجود الأصابع (الوضع الصحيح للإبهام) .
٢٧. وجود الإصبع (توضيح راحة اليد) .
٢٨. وجود اليدين (توضيح راحة اليد) .
٢٩. وجود معصم اليد أو مفصل الساق .
٣٠. وجود الذراعين .
٣١. وجود الأكتاف .
٣٢. وجود الأكتاف (تحديدها بطريقة أكثر دقة) .
٣٣. وجود الأذرع من الجانب أو ترابطهما فى نشاط .
٣٤. وجود مفصل المرفق (الكوع) .
٣٥. وجود الساقين .
٣٦. وجود الورك (الفخذ من أعلى) .
٣٧. وجود الورك (تحديده بطريقة أكثر دقة) .
٣٨. وجود مفصل الركبة .
٣٩. وجود الأقدام .
٤٠. وجود الأقدام (توضيح التناسب فى أبعاد القدم) .
٤١. وجود الأقدام (توضيح كعب القدم) .
٤٢. وجود الأقدام (توضيح الرسم المنظورى للقدم) .
٤٣. وجود الأقدام (توضيح تفاصيل القدم) .
٤٤. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع .

٤٥. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع (بطريقة أكثر دقة) .
٤٦. وجود الجذع .
٤٧. توضيح تناسب الجذع من بعدين .
٤٨. توضيح تناسب الرأس من الجذع (على أن يكون ليس أكثر من نصف ولا أصغر من عشر الجذع) .
٤٩. توضيح تناسب الرأس مع الجذع (على أن يكون ليس أكثر من الثلث ولا أصغر من خمس الجذع) .
٥٠. التناسب فى أبعاد الوجه .
٥١. التناسب فى أبعاد الذراعين .
٥٢. التناسب فى أبعاد الذراعين (بطريقة أكثر دقة) .
٥٣. التناسب فى الساقين .
٥٤. تناسب وجود الأطراف وأن يكونوا من بعدين .
٥٥. وجود الملابس (أى توضيح يعبر عن وجود الملابس) .
٥٦. وجود الملابس (وجود قطعتين من الملابس على الأقل) .
٥٧. وجود الملابس (عدم الشفافية مع تحديد نهاية الأسورة والبنطلون) .
٥٨. وجود الملابس (وجود أربع قطع من الملابس على الأقل) .
٥٩. وجود الملابس (رسم بدلة كاملة) .
٦٠. الرسم الجانبى (البروفيل) .
٦١. الرسم الجانبى (البروفيل) بطريقة أكثر دقة .
٦٢. الرسم الكامل من الوجهة الأمامية .
٦٣. التوافق الحركى للخطوط .
٦٤. التوافق الحركى للاتصال .
٦٥. أفضل توافق حركى .
٦٦. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الرأس) .
٦٧. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الجذع) .
٦٨. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الأطراف) .
٦٩. الشكل والخطوط المباشرة (سمات وملامح الوجه) .
٧٠. الرسم فى صورة كروكيات (أسكيتش) .
٧١. الرسم المثالى أو النموذجى .
٧٢. توضيح حركة الذراعين .
٧٣. توضيح حركة الساقين .

ملحق رقم (٢)

استمارة تقدير الوضع الاقتصادى الاجتماعى للأسرة

تعديل / عبدالعزيز الشخص ١٩٩٥

١ – اسم التلميذ : .... المدرسة : .... الفصل : ....

٢ – وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل : ....

٣ – المرتب الشهرى : ....

٤ – مستوى تعليم رب الأسرة (أعلى مؤهل دراسى حصل عليه) : ....

٥ – وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها بالتفصيل : ....

٦– المرتب الشهرى : ....

٧– مستوى تعليم ربة الأسرة (أعلى مؤهل دراسى حصلت عليه) : ....

٨ – مصادر أخرى لدخل الأسرة : ....

٩ – قيمة الدخل من تلك المصادر : ....

١٠ – عدد أفراد الأسرة : ....

تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة – ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمى فقط .

وشكراً لحسن تعاونكم

ملحق رقم (٣)

إختبار الفرز العصبى السريع

(QNST)

لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم

وضع

م. موتى ، هــ ، ستيرلنج ، ن. سبولدنج

ترجمة

دكتور مصطفى محمد كامل

أستاذ علم النفس

كلية التربية – جامعة طنطا

نموذج تسجيل الإستجابات

الاسم : .... تاريخ إجراء الإختبار : ....

المدرسة : .... الصف الدراسى : ....

العمر : .... الفاحص : ....

- الدرجة الكلية :

ضع حرف ع أو ش أو س فى كل اختبار فرعى :

الاجتبار	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الدرجة															

الدرجة العالية (ع) : ٥٠ فأكثر ، درجة الشك (ش) : ٢٦ – ٥٠ ، الدرجة العادية (س) : صفر – ٢٥

(١) مهارة اليد (ضع دائرة حول اليد المستخدمة : يمنى / يسرى)

	الدرجة	
يمسك القلم بطريقة غير متقنة ، متوترة .	١	
يكتب بحروف غير متصلة (لمن هم فوق الثامنة)	١	
يقرب عينيه من الورقة أثناء الكتابة	١	
يرتعش بوضوح أثناء الكتابة	٣	

* تعليقات : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
٤ فأكثر	ع	
٢ – ٣	ش	
صفر– ١	س	

(٢) التعرف على شكل ونسخه :

	الدرجة	
التعرف على أقل من خمسة أشكال	١	
يرسم الأشكال بطريقة افقية	١	
يرسم ألشكال ببطء شديد أو بسرعة كبيرة (ضع دائرة)	١	
يرسم الأشكال كبيرة جداً ، صغيرة جداً ، أو بطريقة شاذة (ضع دائرة)	١	
يدير الورقة أثناء الرسم	١	
يرسم الأشكال مائلة إلى اليمين أو اليسار (ضع دائرة)	١	
يتمتم إلى نفسه أثناء الرسم	١	
يرسم الأشكال ناقصة (أغلاق غير جيد)	١	
يرسم الزوايا بطريقة خاطئة	٣	
يرتعش بوضوح أثناء الرسم	٣	

* تعليقات : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
٦ فأكثر	ع	
٢ – ٥	ش	
صفر– ١	س	

(٣) التعرف على شكل يرسم باللمس على راحة اليد :

		الدرجة
الاستجابة بالحروف بدلاً من الأرقام (تستخدم الحروف فى حالة الفشل فى الأرقام)	١	
اليد اليمنى ٣ (أ)	١	
٩ (ق)	١	
٥ (ة)	١	
٧ (ن)	١	
اليد اليسرى ٢ (ك)	١	
٨ (ل)	١	
٤ (ع)	١	
٦ (د)	١	

الدرجة الكلية		
٧ فأكثر	ع	
٤ – ٦	ش	
صفر– ٣	س	

* تعليقات : ....
....
....
....

(٤) متابعة شيئ متحرك بالعين :

		الدرجة
يحرك رأسه أثناء المتابعة البصرية	١	
يهتز اهتزازاً تشنجياً (أفقياً)	١	
يهتز اهتزازاً تشنجياً (رأسياً) ، وعدم تآزر	٣	
يتشتت إنتباهه أثناء الأداؤ	٣	

الدرجة الكلية		
٧ فأكثر	ع	
٤ – ٦٣	ش	
صفر– ٣	س	

* تعليقات : ....
....
....
....

(٥) محاكاة الأصوات :

	الدرجة	
ينجح فى محاكاة نمط إيقاعى واحد فقط (حركى / لفظى)	١	
يخطئ فى محاكاة أحد الأنماط التتابعية	١	
يبدل الأيدى ، يستخدم يداً واحدة ، يصفق بيديه (ضع دائرة)	١	
لا ينجح فى المحاكاة إلا حين يقدم إليه النمط بصوت عال جداً	١	
يبدل فى محاكاة الأنماط الصوتية (١ – ٣ – ٢ بدلاً من ٢ – ٣ – ١)	١	
يظهر جوانب شذوذ فى الكلام (مثل التلعثم)	١	
يستمر فى المحاكاة (لا يعرف متى يتوقف)	٣	
يخطئ فى المحاكاة اللفظية (نمطين أو أكثر)	٣	
يخطئ فى المحاكاة الحركية (نمطين أو أكثر)	٣	

* تعليقات : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
١٠ فأكثر	ع	
٦ – ٩	ش	
صفر– ٥	س	

(٦) لمس الأنف بالأصبع (السبابة) :

	الدرجة	
لا يميز بوضوح بين اليمين واليسار (لا تعطى درجة وتسجل فى الاختبار ١٤)	–	
يؤدى المهمة بسرعة أو ببطء عادة (ضع دائرة)	١	
يحرك اليد بانتظام نحو يمين أو يسار الهدف فى الفراغ (أنفه)	١	
يحرك اليد بانتظام إلى أعلى أو أسفل الهدف فى الفراغ (أنفه)	١	
يلمس مكانا بعيداً عن طرف أنفه (بنصف بوصة أو بوصة)	١	
يلمس مكاناً بعيداً عن طرف أنفه بأكثر من بوصة (لاحظ ما إذا كان اللمس فى مكان معين دائماً	٣	
لا يستطيع السيطرة الإرادية على حركة الذراعين	٣	

* تعليقات : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
٤ فأكثر	ع	
٢ – ٣	ش	
صفر– ١	س	

(٧) عمل دائرة بالأصبع الأبهام وبقية الأصابع :

البند	الدرجة	
لا يستطيع التمييز بين اليمين واليسار (تعطى درجة وتسجل فى الاختبار ١٤)	–	
يكون الدوائر بطريقة عكسية (يبدأ من الأصبع الصغير وينتهى بالسبابة)	١	
يحرك أصابع يده الأخرى حركة بسيطة أثناء الأداء	١	
يكون دوائر مفرطحة أو صغيرة جداً أو غير كاملة (ضع داشرة)	١	
يرفع يده أمامه ويركز عليها – بقصد – أثناء الأداء	١	
يحرك جسمه كله – أو الجانب الآخر منه – حركة عشوائية	٣	
يرتبك فى تحديد الأصبع التالية فى تكوين الدوائر أو يتخطى أصبعاً	٣	

* تعليقات : ....

....

....

....

الدرجة الكلية		
٦ فأكثر	ع	
٤ – ٥	ش	
صفر – ٣	س	

(٨) لمس اليد والخد فى نفس الوقت :

البند	الدرجة	
يهتز لا إرادياً حين يحس بلمسة على خده	١	
لا يشعر أحياناً باللمسة على يده	١	
لا يشعر بلمسة اليد على كلا الجانبين (ظاهرة عادية لدى أقل من ٦ سنوات)	٣	
لا يشعر دائماً بلمسة اليد على جانب واحد من الجسم	٣	
يخطئ فى الإدراك الحسى (مثال : تسمية خاطئة لمكان اللمس)	٣	

* تعليقات : ....

....

....

....

الدرجة الكلية		
٣ فأكثر	ع	
١ – ٢	ش	
صفر	س	

(٩) الحركات السريعة المتكررة والعكسية لليدين :

	الدرجة	
يتخبط فى تقليب اليدين أو فى تحريك الأصابع	١	
يقلب يديه بمعدل سريع أو بطئ (ضع دائرة)	١	
ترك اليدان بسرعة فجائية ، أو تكون الأصابع فى وضع متصلب	١	
يقلب كفيه فى حركات دائرية كبيرة (قدرها قدم واحدة)	٣	
يقلب يديه بشكل غير متسق (تختلف إحدى اليدين عن الأخرى)	٣	

* تعليقات : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
٤ فأكثر	ع	
١ – ٣	ش	
صفر	س	

(١٠) فرد الذراعين والرجلين :

	الدرجة	
يحرك جسمه أو يده أو لسانه حركه عشوائية (ضع دائرة)	٣	
يظهر توتراً عضلياً شديداً (لاحظ فرط أو هبوط الايقاع الحركى)	٣	
أسفل لايستطيع إتخاذ الوضع المطلوب (تتحرك الأطراف إلى (لا إراديا)	٣	
أسفل لايستطيع إتخاذ الوضع المطلوب (يتحرك الجسم كله إلى الأمام (لا إراديا)	٣	
يفرد الأصابع بطريقه شاذه (مثال: يثنى أطراف أصابعه بحيث تبدو كمخالب)	٣	
تنخفض الأيدى المفروده إلى أسفل المعصم	٣	
ترتعش أو تهتز اليدان أو الرجلان بشكل ملحوظ (ضع دائرة)	٣	

* تعليقات : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
٩ فأكثر	ع	
٣ – ٦	ش	
صفر	س	

(١١) المشى التبادلى :

	الدرجة	
يعانى صعوبة فى المشى التبادلى للوراء	١	
يعانى صعوبة فى المشى التبادلى والعينان مغمضتان	١	
تتحرك إحدى اليدين طولياً للداخل وتتحرك الأخرى للخارج	١	
يميل أثناء المشى إلى اليسار أو إلى اليمين (ضع دائرة)	١	
خطواته واسعة أو متداخلة " ضيقة " (ضع دائرة)	١	
الركبتان منحنيتان أثناء المشى	٣	
لا يستطيع الاحتفاظ بتوازنه (لاحظ تموج حلاكة الذراعين)	٣	
يتحرك جسمه عشوائياً (لاحظ هل الحركة أكثر من الذراعين أم الرجلين)	٣	

* تعليقات : ....

الدرجة الكلية		
٧ فأكثر	ع	
٤ – ٦	ش	
صفر – ٣	س	

(١٢) الوقوف على رجل واحدة :

	الدرجة	
لا يستطيع التمييز بين اليمين واليسار (تقدر فى الاختبار ١٤)	–	
لا يستطيع الاحتفاظ بتوازنه أثناء الوقوف	١	
لا يستطيع الوقوف والعينان مغمضتان	١	
يصعب عليه الوقوف على الرجل اليمنى / اليسرى (ضع دائرة)	١	
يلتوى جسمه إلتواء شديداً أثناء الوقوف	١	

* تعليقات : ....

الدرجة الكلية		
٣ – ٤	ع	
٢	ش	
صفر – ١	س	

(١٣) الوثب على قدم واحدة (الحجل) :

	الدرجة	
لا يستطيع الاحتفاظ بتوازنه أثناء الحجل	١	
لا يميز بين اليمين واليسار (تلاحظ أيضاً فى اختبار ١٥)	١	
يستطيع الوثب على رجل واحدة فقط (اليمنى أو اليسرى)	١	
لا يستطيع الوثب على أى من الرجلين (بعد السادسة للبنات وبعد الثامنة للأولاد)	٣	

* تعليقات : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
٤ فأكثر	ع	
٢ – ٣	ش	
صفر – ١	س	

(١٤) التمييز بين اليسار واليمين :

(يتم تقدير الدرجات من الاختبارات الفرعية ٦، ٧، ١٢)	الدرجة	
ضعف القدرة على التمييز بين اليمين واليسار (من اختبار فرعى ٦)	١	
ضعف القدرة على التمييز بين اليمين واليسار (من اختبار فرعى ٧)	١	
ضعف القدرة على التمييز بين اليمين واليسار (من اختبار فرعى ١٢)	١	

* تعليقات : ....
....
....

الدرجة الكلية		
٢ – ٣	ش	
صفر – ١	س	

(١٥) أنماط السلوك الشاذ :

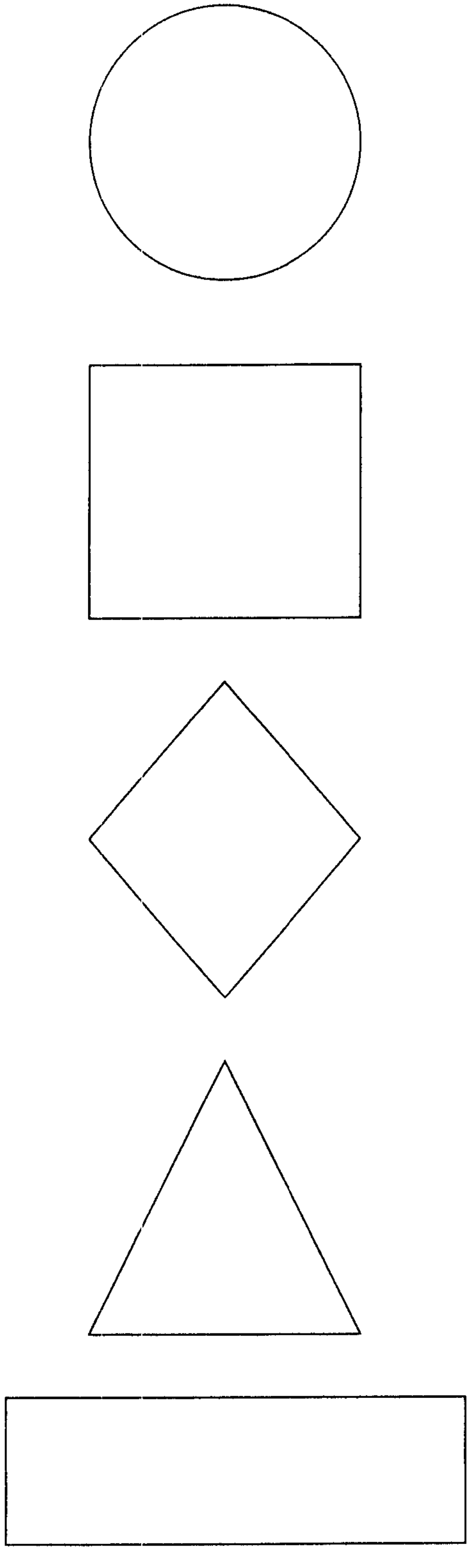
	الدرجة	
يصدر أنماطاً سلوكية شاذة (كالعبث بالشعر ، والهرش ...)	١	
يكرر نفس السلوك بطريقة قهرية (المعاودة)	١	
يفرط فى الكلام غير الواضح (المبهم) أثناء الأداء	١	
هادئ بشكل غير معتاد مع ظهور أعراض سلوكية انسحابية	١	
يظهر قلقاً مصحوباً بحركات عصبية (التململ – الافراط فى السلوك اللمسى أو الحركى)	١	
يبرر مستوى أدائه بشكل دفاعى	١	
قابل للاستثارة أو شرود الذهن ، أو الاندفاعية (ضع دائرة) .	١	

* تعليقات [1] س : ....
....
....
....

الدرجة الكلية		
٣ فأكثر	ع	
٢	ش	
صفر – ١	س	

---

(١) تشمل ملاحظات حول سلاسة الأداء الحركى ، والاحساس بالتتابع والإيقاع الحركى خلال أداء الاختبارات – وتوضع دائرة حول قدرة المفحوص على التمييز بين اليمين واليسار فى الاختبارات ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣ .



ملحق رقم (٤)

مقياس مفهوم الذات للأطفال

فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة

(كراسة التعليمات والأسئلة والإجابة)

دكتور / طلعت منصور **دكتور / حليم بشاى**

بيانات عامة :

المدرسة : .... الصف الدراسى : ....

الاسـم : .... الجنس : ولد / بنت

تاريخ الميلاد : ....

التعليمات :

هذا الاختبار يتضمن مجموعة من العبارات ، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وأن تحدد ما هو شعورك الذى تحس به بشأن كل عبارة من العبارات وفقاً لثلاث جوانب (أى تحدد شعورك فى كل عبارة وفقاً لهذه الجوانب الثلاث) .

	المقارنة			الأهمية			الرضـــــا		
	كيف أرى نفسى إذا قارنت نفسى بزملائى فى الفصل			إلى أى حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لى			إلى أى حد أنا راض عن نفسى		
الخبرات المدرسية :									
١- القيام بعمل الواجبات المنزلية	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام جداً	هام	راض بعض الوقت	غير راض غالبا	راض معظم الوقت
٢- عمل واجبات الحساب	متوسط	مرتفع	منخفض	هام	غير هام	هام جداً	غير راض غالبا	راض معظم الوقت	راض بعض الوقت
٣- عمل واجبات القراءة	مرتفع	متوسط	منخفض	هام جداً	هام	غير هام	راض معظم الوقت	غير راض غالبا	راض بعض الوقت
٤- القراءة بصوت عال فى الفصل	متوسط	منخفض	مرتفع	هام	غير هام	هام جداً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
٥- العمل فى الأنشطة الفنية بالفصل	منخفض	مرتفع	متوسط	غير هام	هام جداً	هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٦- ترديد الأناشيد والأغانى فى حصص الموسيقى .	مرتفع	متوسط	منخفض	هام جداً	هام	غير هام	راض معظم الوقت	غير راض غالبا	راض بعض الوقت
٧- لعب مباريات أو ألعاب رياضية فى ساحة أو مبنى الألعاب الرياضية	متوسط	منخفض	مرتفع	هام جداً	غير هام	هام	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
٨- تصرفاتى فى الفصل	منخفض	مرتفع	متوسط	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٩- انسجامى مع زملائى فى الفصل	مرتفع	متوسط	منخفض	هام	هام جداً	غير هام	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
١٠- انسجامى مع المدرسين	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	راض معظم الوقت	غير راض غالبا	راض بعض الوقت
١١- الرغبة فى المواظبة على المدرسة	منخفض	مرتفع	متوسط	هام	هام جداً	غير هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٢- الرغبة فى البقاء بالمنزل بدلاً من الذهاب إلى المدرسة	مرتفع	متوسط	منخفض	هام جداً	غير هام	هام	راض معظم الوقت	راض بعض الوقت	غير راض غالبا

	المقارنة			الأهمية			الرضــــــا		
	كيف أرى نفسى إذا قارنت نفسى بزملائى فى الفصل			إلى أى حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لى			إلى أى حد أنا راض عن نفسى		
العلاقات مع الأصدقاء :									
١٣- مشاركة جيرانى فى اللعب	منخفض	متوسط	مرتفع	هام	هام جداً	غير هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٤- عندى مجموعة من الأصدقاء المختلفين	متوسط	مرتفع	منخفض	غير هام	هام	هام جداً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
١٥- انسجامى مع الفتيات	مرتفع	منخفض	متوسط	غير هام	هام جداً	هام	راض معظم الوقت	راض بعض الوقت	غير راض غالبا
١٦- انسجامى مع الأولاد	منخفض	متوسط	مرتفع	هام	هام جداً	غير هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٧- أبدأ بالعراك والشجار مع الأطفال الآخرين	متوسط	مرتفع	منخفض	هام جداً	غير هام	هام	راض معظم الوقت	راض بعض الوقت	غير راض غالبا
١٨- أكون القائد فى جماعتى	منخفض	متوسط	مرتفع	هام	هام جداً	غير هام	غير راض غالبا	راض معظم الوقت	راض بعض الوقت
١٩- أعمل بما يخبرنى به الأطفال الآخرون	متوسط	مرتفع	منخفض	غير هام	هام جداً	هام	راض بعض الوقت	غير راض غالبا	راض معظم الوقت
٢٠- اتعرض للاذى أو المضايقة من زملائى	مرتفع	منخفض	متوسط	هام جداً	هام	غير هام	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
الخبرات الأسرية :									
٢١- القيام بالأعمال المطلوبة منى خارج المنزل	متوسط	منخفض	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٢- انسجامى مع والدى	منخفض	مرتفع	متوسط	هام	هام جداً	غير هام	راض معظم الوقت	غير راض غالبا	راض بعض الوقت

	المقارنة			الأهمية			الرضــــــا		
	كيف أرى نفسى إذا قارنت نفسى بزملائى فى الفصل			إلى أى حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لى			إلى أى حد أنا راض عن نفسى		
٢٣- انسجامى مع أمى	متوسط	منخفض	مرتفع	هام جداً	غير هام	هام	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
٢٤- انسجامى مع أخوتى	مرتفع	منخفض	متوسط	هام	هام جداً	غير هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٥- انسجامى مع أخواتى	متوسط	منخفض	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	راض معظم الوقت	غير راض غالبا	راض بعض الوقت
٢٦- أعمل بما تخبرنى أمى به	منخفض	مرتفع	متوسط	هام جداً	غير هام	هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٧- أعمل بما يخبرنى أبى به	متوسط	منخفض	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
٢٨- أعمل بما يخبرنى أخى به	مرتفع	متوسط	منخفض	هام	هام جداً	غير هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٩- أعمل بما تخبرنى أختى به	متوسط	منخفض	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
٣٠- أتشاجر مع أخى (أخوتى) أو أختى (أخواتى)	منخفض	مرتفع	متوسط	هام جداً	غير هام	هام	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٣١- تتملكنى رغبة فى مغادرة المنزل	متوسط	منخفض	مرتفع	هام	هام جداً	غير هام	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
٣٢- أعرف أن أبى يحبنى	مرتفع	متوسط	منخفض	هام	غير هام	هام جداً	راض معظم الوقت	غير راض غالبا	راض بعض الوقت
٣٣- أعرف أن أمى تحبنى	منخفض	مرتفع	متوسط	غير هام	هام جداً	هام	راض معظم الوقت	راض بعض الوقت	غير راض غالبا
٣٤- أعرف أن أخى (أخوتى) وأختى (أخواتى) يحبوننى	منخفض	مرتفع	متوسط	غير هام	هام	هام جداً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت	غير راض غالبا
٣٥- انى سعيد بحياتى فى المنزل	متوسط	منخفض	مرتفع	هام جداً	غير هام	هام	غير راض غالبا	راض معظم الوقت	راض بعض الوقت

ملحق رقم (٥)

الاستبيان المفتوح

المدرسة : ....

الفصل : ....

التاريخ : ....

(١) كيف ترى الحياه ؟

....

....

....

(٢) هل تشعر أن الحياه الدراسية جميلة ؟

....

....

....

(٣) أيه اللى بيعجبك فى نفسك ؟

....

....

....

(٤) أيه هى الحاجات اللى أنت بتحبها فى المدرسة ؟

....

....

....

(٥) هل أنت بتحب حفلات ورحلات المد_سة ؟

....

....

....

(٦) أيه هى المواقف التى تسعدك فى حياتك ؟

....

....

....

(٧) هل أنت بتحب بعض المدرسين ؟

....

....

....

(٨) ليه بتحب تقعد لوحدك ؟

....

....

....

(٩) لو ماما وبابا جابولك حاجات جميلة أنت بتكون سعيد ولا عادى ؟

....

....

....

(١٠) تفضل تقرأ القصص ولا المواد الدراسية ؟ ولماذا ؟

....

....

....

ملحق رقم (٦)

مقياس التفاؤل

للتحكيم

الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة لنيل درجة الماجستير من معهد الدراسات العليا للطفولة (قسم الدراسات النفسية) موضوعها التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة (سن ٩ إلى ١٢ سنه) ومن إجراءات الدراسة إعداد مقياس للتفاؤل الذى تعرفه الباحثة إجرائياً أنه (استعداد الفرد لتوقع حدوث أشياء إيجابية نحو المستقبل والإقبال على الحياة والإعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات فى المستقبل ، والإعتقاد بإحتمال حدوث الخير) ويتكون من أربع مكونات هى (العلاقة الإجتماعية – سمات الشخصية – أسلوب الحياة – الجوانب التعليمية) .

والمرجو من سيادتكم إبداء الرأى فى عبارات المقياس من حيث مدى مناسبة العبارات وصحتها من الناحية اللغوية ، ومدى مناسبة العبارة لقياس المكونات المختلفة ،ومناسبتها لعمر العينة وطبيعتها وسماتها .

والتفضل بتعديل أو إضافة ما ترونه مناسباً من شأنه إثراء المقياس .

وشكرا لصادق تعاونكم

الباحثة : أميرة عبد الفتاح

العلاقة الإجتماعية (الأسرة – الأصدقاء) :

تشير إلى تقبل الفرد لأعضاء أسرته وأصدقاؤه ، وقدرته على التواصل معهم ، وثقته فى قدرته على حل المشكلات التى تواجههم .

م	العبـــارة	العبارة نقيس		يمكن تعديلها	
		نعم	لا		
١	أحب التواجد مع الآخرين .				
٢	عندما أدهب إلى حفلة ما أتوقع الأستمتاع .				
٣	أكرة الصدقات .				
٤	أشعر أن أصدقائى يرفضوننى .				
٥	أكرة الذهاب إلى المدرسة .				
٦	أتحدث مع الناس بطريقة سيئة .				
٧	أفضل أن أكون وحيداً .				
٨	عندما أشترك مع زملائى فى لعبة ما أتوقع الخسارة .				
٩	أحب حضور الحفلات .				
١٠	إنه من الصعب الثقة بالأخرين .				
١١	من الصعب تكوين صداقات جديدة .				
١٢	لدى أصدقاء كثيرين .				
١٣	أشعر بالمتعه فى المدرسة .				
١٤	أشعر أننى مهم بالنسبة للأخرين .				

الجوانب التعليمية :

هى تشير إلى ثقة الفرد فى قدرته على التحـصيل ، وتحقيـق طموحاتــه وأهدافــه التعليمية .

م	العبــارة	العبارة نقيس		يمكن تعديلها	
		نعم	لا		
١	يصعب على قراءة المقررات الدراسية .				
٢	أؤمن بقول " نام وأرتاح يأتيك النجاح " .				
٣	تحصيلى الدراسى جيد				
٤	أواجه صعوبة فى فهم المقررات الدراسية .				
٥	يصعب على قراءة القصص .				
٦	أشعر بالضيق عند عمل الواجبات المدرسية .				
٧	أفتقد الدافع للنجاح .				
٨	أشعر بالعجز عند دخولى الإمتحان .				
٩	أحاول تذكر ما فعلتة من قبل وأكرره .				
١٠	أتوقع الفوز عند دخولى المسابقات .				
١١	أدائى جيد فى بعض الآمتحانات .				
١٢	أعمل واجباتى المدرسية بشكل جيد .				
١٣	أشعر بفقدان الأمل فى النجاح .				
١٤	أكره بعض المدرسين .				

سمات الشخصية :

توقعات الفرد الإيجابية إزاء قدراته العقلية ، والشخصية ، والتى تبدو خلال قيامه بالعديد من الهوايات ، والأنشطة ، وقدرته على حل المشكلات .

م	العبـــارة	العبارة نقيس		يمكن تعديلها	
		نعم	لا		
١	يمكننى مواجهة المشكلات المختلفة .				
٢	عندما أبدأ فى عمل شيء جديد أتوقع النجاح .				
٣	أتوقع تحقيق معظم الأشياء التى أريدها فى الحياة .				
٤	الشيء الطيب أن أكون صريحاً .				
٥	أتوقع أن حياتى لن تتحسن .				
٦	عندى ثقة كبيرة فى نجاحى .				
٧	أفكر فى المستقبل بكل تفاؤل .				
٨	أرفض الأستسلام لليأس .				
٩	أفكر فى الأمور التى قد تسعدى .				
١٠	أتوقع نتائج جيدة .				
١١	سوف تتحق أحلامى فى حياتى .				
١٢	أشعر أن لدى أمل كبير فى تحقيق أهدافى .				
١٣	عندى ثقة كبيرة فى حياتى .				
١٤	أتوقع الأفضل فى المستقبل .				

أسلوب الحياة بشكل عام :

نظرة الفرد الإيجابية نحو المجالات الحياتية المختلفة .

م	العبـــارة	العبارة نقيس		يمكن تعديلها	
		نعم	لا		
١	تبدو لى الحياة جميلة .				
٢	أرى الجانب المشرق من الحياة .				
٣	الصدق هو سر النجاح فى جميع الأحوال .				
٤	الحنان أكثر أهمية من الحب .				
٥	إن بعد العسر يسراً .				
٦	الماضى جميل والحاضر أجمل والمستقبل أفضل .				
٧	أنا مقبل على الحياة بحب وتفاؤل .				
٨	ستكون حياتى أكثر سعادة .				
٩	أهتم بالمستقبل وأشعر بجدية نحوه .				
١٠	شخصيتى قوية لذلك يحترمنى الناس .				
١١	أحب تبادل الأشياء مع أصدقائى .				
١٢	لى شخصيتى المستقلة .				
١٣	يبدو لى المستقبل كئيباً .				
١٤	تنتهى الأمور على ما يرام .				
١٥	أشعر بالذنب عندما يغضب من أصدقائى .				

ملحق رقم (٧)

الصورة النهائية لمقياس التفاؤل

بيانات الطالب :

الأســــــم : .... الجنس : ....

تاريخ الميلاد : .... تاريخ التطبيق : ....

الصف الدراسى : ....

المدرسة : ....

تعليمات المقياس

فيما يلى بعض العبارات التى تتعلق بموضوعات أو أمور أو مواقف تهمك ، وتـــدور حول أمور حياتك المختلفة ، والمطلوب منك قراءة هذه العبارات بدقـــة ، ثـــم تختـــار أحـــد الأستجابات الموجودة على يسار كل عبارة والتى تنطبق عليك وعبر بصراحة عن مشاعرك ، فإذا كانت العبارة تنطبق عليك فضع علامة (✓) تحت خانة (أوافق) ، وإذا كانت العبـــارة لا تنطبق عليك فضع علامة (✓) تحت خانة (لا أوافـــق) ، وأمـــا إذا كنـــت متـــردد أو لا تعرف إذا كانت تنطبق عليك أم لا فضع علامة (✓) تحت خانة (أحيانا) وستعرف أنه لا توجد عبارة صواب وأخرى خطأ ، وإنما هى تعبر أو لا تعبر عنك .

م	العبـــــارة	أوافق	أحياناً	لا أوافق
١	يمكننى مواجهة المشكلات المختلفة .			
٢	تبدو لى الحياة جميلة .			
٣	أحب التواجد مع الأخرين .			
٤	سهل على قراءة المقرارات الدراسية .			
٥	عندما أبدأ فى عمل شىء جديد أتوقع النجاح .			
٦	الصدق هو سر النجاح فى جميع الأحوال .			
٧	استمتع بوجودى فى الحفلة .			
٨	أفضل أن أكون صريحاً .			
٩	أؤمن بأن بعد العسر يسرا .			
١٠	أحب الصداقات .			
١١	أنا راضى عن تحصيلى الدراسى .			
١٢	أشعر أن حياتى تتحسن .			
١٣	أرى الماضى جميل والحاضر أجمل والمستقبل أفضل .			
١٤	أفكر فى المستقبل بكل تفاؤل .			
١٥	أرفض الأستسلام لليأس .			
١٦	ستكون حياتى أكثر سعادة .			
١٧	أنا مقبل على الحياة بحب ورضاء .			
١٨	أفرح بالأجازة لعدم ذهابى للمدرسة .			
١٩	أشعر بالراحة عند عمل الواجبات المدرسية .			
٢٠	أفكر فى الأمور التى قد تسعدنى .			

م	العبـــــارة	أوافق	أحياناً	لا أوافق
٢١	أشعر بالارتياح عند دخولى الأمتحان .			
٢٢	أتوقع نتائج سيئة .			
٢٣	أحب تبادل الأشياء مع أصدقائى .			
٢٤	عندما أشترك مع زملائى فى لعبة ما أتوقع الفوز .			
٢٥	يصعب على تحقيق أحلامى .			
٢٦	أشعر أن لى شخصيتى المستقلة .			
٢٧	أحب حضور الحفلات .			
٢٨	أتوقع الفوز عند دخولى المسابقات .			
٢٩	لدى أمل كبير فى تحقيق اهدافى .			
٣٠	اثق بالأخرين .			
٣١	ثقتى كبيرة فى نفسى .			
٣٢	دائماً تنتهى الأمور على ما يرام .			
٣٣	يصعب على تكوين صداقات جديدة .			
٣٤	أعمل واجباتى المدرسية بشكل جيد .			
٣٥	أتوقع الأفضل فى المستقبل .			
٣٦	لدى أصدقاء كثيرين .			
٣٧	أشعر بالمتعه فى المدرسة .			
٣٨	أحب بعض المدرسين .			
٣٩	أشعر أننى مهم بالنسبة للآخرين .			

ملحق رقم (٨)

أسماء السادة المحكمين

الأســـم	الدرجـــة العلميـــة
أ. د عفاف أحمد عويس	أستاذ علم النفس متفرغ بكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة .
أ. د فؤاده محمد على هدية	رئيسة قسم علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .
أ. د أسماء عبدالعال الجبرى	أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .
أ. د بطرس حافظ بطرس	أستاذ علم النفس – العميد بكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة .
أ. د إيهاب عيد	أستاذ الصحة والتغذية بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .
أ. د خالد النجار	أستاذ علم النفس بكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة .
أ. د رضا الجمال	أستاذ علم النفس بكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة .
د سعديه بدوى	مدرس علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .
د ميشيل صبحى مجلع	مدرس علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

ملخص البحث

ملخص البحث

تعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من أهم حلقات السلم التعليمى ، التى من خلالها يتم تنمية المهارات الأساسية التى تمكن الطفل من تحصيل المعرفة.

وتعد صعوبة التعلم مشكلة كبيرة وتأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل التى تلعب دوراً هاماً فى أدائه المدرسى وتحصيله ، ويصبح شعور الطفل بالأحباط والتوتر وعدم الثقة بالنفس .

والمشكلة الرئيسية لدى صعوبات التعلم تكمن فى شعورهم بالعجز وافتقارهم إلى النجاح وعدم القدرة السليمة على التعلم .

ولأهمية التفاؤل لدى صعوبات التعلم ولدوره الكبير فى المساعدة على التخفيف من أثر هذه الصعوبات وخاصة من حيث زيادة دافعية الانجاز لديهم ، ومن ثم من علاج هذه الصعوبات من جهة ، ولإمكانية تأثيره فى مفهوم الذات من جهة أخرى ، مهما كان الدافع للقيام بهذه الدراسة لتقصى الدروس بين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم المتفائلين .

ولذلك تحدد مشكلة هذه الدراسة فى علاقة التفاؤل بمفهوم الذات لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة من (٩ – ١٢) سنة .

كما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين فى درجة التفاؤل ، وأيضاً تأثير التفاؤل على مفهوم ذات طفل ذوى صعوبة تعلم القراءة .

بلغت حجم عينة الدراسة (١٠٠) طالب وطالبة مقسمين مناصفة إلى عدد (٤٨) طالب وعدد (٥٢) طالبة ، وقد تم اختيار العينة من مدرسة إبتدائية بمنطقة المعادى بمحافظة حلوان، واختيرت العينة من مستويات اجتماعية اقتصادية متوسطة ، كما اختيرت من أعمار زمنية بلغت (٩، ١٠، ١١، ١٢) سنة .

وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

١ – اختبار رسم الرجل (١٩٢٦) .
إعداد : جود إنف – هاريس .

٢ – مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (١٩٩٥) .
إعداد : عبدالعزيز السيد الشخصى .

٣ – أختبار مفهوم الذات (١٩٨٢) .

إعداد : طلعت منصور ، حليم بشاى .

٤ – اختبار الفرز العصبى السريع (٢٠٠٧) .

إعداد : مصطفى محمد كامل .

٥ – أختبار التفاؤل .

إعداد : الباحثة .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :

١ – وجود علاقة موجبة بين التفاؤل ومفهوم الذات .

٢ – يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس التفاؤل .

٣ – لا يوجد فروق بين الأعمار المختلفة على مقياس التفاؤل .

٤ – لا توجد فروق بين المستويات الاقتصادية المختلفة على مقياس التفاؤل .

Summary

The first circle of primary education is from the most important circles of educational grades through which main skills are developed that enable the child to achieve cognition.

Learning disability is considered a great problem and its deep negative effects on emotional and incentive aspects of child's personality that plays an important role in his school performance and achievement, and then the child feels with frustration, tension and self distrust.

The main problems for learning disabilities lies in their feeling with disability and lack of success and inability to learn.

Importance of optimism for learning disabilities and its great role in alleviating effect of these disabilities especially concerning increase of their achievement motive, hence treating these disabilities from one side and possibility of its effect in self concept from the other side whatever is the motive of this study to examine learning between self concept for optimists children with learning disabilities.

So study problem is identified in optimism relation with self concept for those with learning disabilities aging between (5-12) years.

This study aimed at uncovering difference between sexes in optimism degree and also effect of optimism on concept of child with learning disabilities.

Study sample size reached (100J students of both sexes divided into (46) male students and (52) female students, the sample was chosen from primary schools in Maddi area in Helwan governorate, the sample was chosen from middle economical social levels, and ages ranging between (9-12) years.

The Study Used the Following Tools

1. Test of man drawing (1926)

   Prepared by Good Anf – Harris.

2. Self concept test (1982)

   Prepared by Talaat Mansoui, Haleem Bcshai.

3. Quick nerve sorting test (2007)

   Prepared by Moustafa Mohamed Kamel.

4. Optimism test

   Prepared by the researcher.

The study concluded with results, the most important of them are:

1. There is a positive relation between optimism and self concept.
2. There are statistically significant differences between average degrees of males and females on optimism scale.
3. There are no differences between optimism ages on optimism scale.
4. There are no differences between different economical levels on optimism scale.
5. There are statistically significant differences between average degrees of males and females on self concept scale.

Institute of Postgraduate Childhood Studies
Department of Child Psychological Studies

Optimism and Its Relationship to Self-concept on a Sample of Children with Learning Difficulties in Reading

A Proposed Thesis Statement Submitted for fulfillment of Master Degree in Child Studies - Department of Child Psychological Studies
Institute of Postgraduate Childhood Studies

Submitted By

Amira Abd El-Fatah Abd El- Magid

Supervised By

Prof. Camilia Ibrahim Abd El-Fatah

Ex-Dean of the Institute of Postgraduate Childhood Studies

Ain Shams University

Dr. Mohamed Rizk Al-Behairy

Lecturer of Psychology

Institute of Postgraduate Childhood Studies

Ain Shams University

2010